



**Roskilde
University**

Beskæftigelsesrettet sprogundervisning

Sproglærerens opgaver

Pedersen, Michael Svendsen

Published in:
Fokus

Publication date:
2018

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):

Pedersen, M. S. (2018). Beskæftigelsesrettet sprogundervisning: Sproglærerens opgaver. *Fokus*, 2018(70), 7-12.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Leder side 02

Kvalitet i undervisningen: dialog eller koncept side 03

Beskæftigelsesrettet sprogundervisning: sprog lærerens opgaver side 07

IGU og sprogcentre side 12

IGU bliver en succes, når alle parter har samme mål side 14

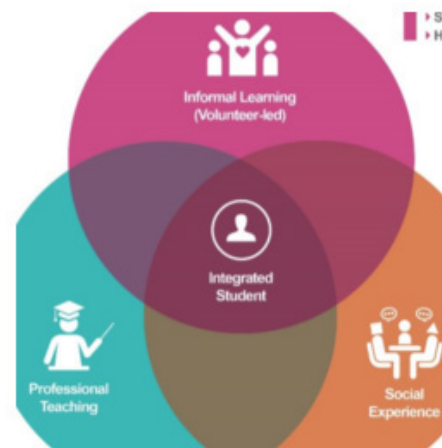
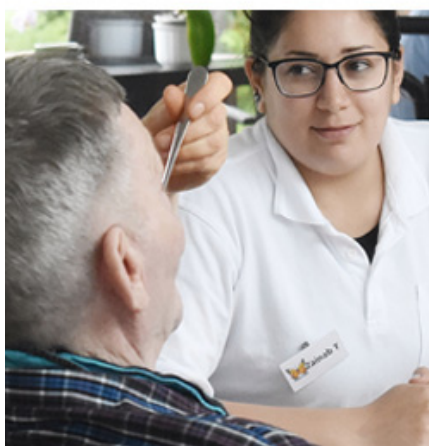
Stavefejles top 10 side 17

Har du også for meget tid? side 18

Sund start side 21

Frivilliges bidrag til andetsprogstilignelsen side 23

Mundtligt SAM-alesprog. Hvorfor og hvordan? side 24



Til Inspiration for undervisere:
www.læratlære.com

LÆR AT LÆRE er et idekatalog, der henvender sig til undervisere i dansk, svensk og norsk som andetsprog

Artikler, debatindlæg og kommentarer sendes til: fokus.dansk@gmail.com

Næste nummer udkommer i december 2018. Deadline for indlæg er d. 1. november 2018.

Bladet udkommer kun på nettet og kan printes herfra:
www.uddannelsesforbundet.dk/fokus.aspx

Redaktion:
 Susanne Toft, CDI Køge
 Kirsten Aagaard Andersen, CDI Køge

UDGIVES AF:
 UDDANNELSESFORBUNDET, SEKTIONEN FOR LÆRERE I DANSK SOM ANDETSPROG



Leder

Det har været et turbulent forår inden for vores område. Udbud, klippekort og egenbetaling for S-kursister sætter skolerne under økonomisk pres med fyringer og varslinger om fyringer til følge. Desuden vægtes arbejde/praktik fortsat højere end dansk-undervisning, hvilket nødvendiggør en fleksibilitet udover det rimelige i sprogcentrenes tilrettelæggelse af undervisningen. Kursisterne modtager langt færre undervisningslektioner pr modul end for 5 år siden og mange har et svingende fremmøde pga. skiftende arbejdstider, deltagelse i brancheforløb med mere. Selvfølgelig er målet for kursisterne at blive selvforsørgende, og jo flere kursister, der kommer i arbejde, jo bedre, men hvor ville det være dejligt, hvis det ikke gik ud over kursisternes mulighed for at lære dansk. Det er trist, når det fx er klippets udløb, der bestemmer, hvornår en kursist skal til test, og ikke lærerens vurdering af at kursisten har nået de faglige mål for modulet.

Under disse vilkår er det utrolig vigtigt at holde fast i den høje kvalitet og faglighed, som er blevet opbygget inden for faget dansk som andetsprog de sidste mange år. Derfor tog Pædagogisk Udvalg under Uddannelsesforbundet – sektionen for lærere i dansk som andetsprog – initiativ til afholdelse af konferencen Faglighed og kvalitetssikring i danskuddannelserne. Det var en spændende konference, og vi er heldige, at to af oplægsholderne har skrevet artikler til dette nummer af Fokus. Per Fibæk Laursen har skrevet artiklen "Kvalitet i undervisningen – dialog eller koncept", og Michael Svendsen Pedersen har bidraget med artiklen "Beskæftigelsesrettet sprogundervisning: sprog lærerens opgaver".

Dansk på arbejdspladsen er også



omdrejningspunktet i artiklen "IGU og sprogcentre", hvor Finn Rasmussen fra DA opfordrer sprogcentre til at komme mere på banen i forhold til danskundervisning på IGU – forløbene. Et eksempel på et godt samarbejde kan man læse om i Elna Leth Pedersens artikel "IGU bliver en succes, når alle parter har samme mål".

I "Mundtligt SAM-talesprog. Hvorfor og hvordan?" bringer Karen Høi en række input til arbejdet med den mundtlige sprogfærdighed i undervisningen. For at skabe et mundtligt øverum har mange sprogcentre tilknyttet en gruppe frivillige, der fungerer som samtalepartnere for kursisterne. Kursisterne oplever de frivillige som et godt supplement til danskundervisningen – og det er det også. Men hvor går grænsen mellem den professionelle underviser og de frivilliges bidrag? Blandt andet denne problematik er omdrejningspunkt for et EU-projekt, som Line Christiane Cramer skriver om i "Frivilliges bidrag til andetsprogstilgangen".

I dette nummer kan man ligeledes

læse om et attraktivt tilbud til sprogskolerne fra Unge Læger om undervisning i det danske sundhedsvæsen i artiklen "Sund Start".

Vi har alle brug for inspiration til vores undervisningspraksis. Derfor er det dejligt, når Fokus modtager indlæg med tips og ideer til konkrete, sjove og praktiske aktiviteter i den daglige undervisning. Merete Løvgreen beskriver i artiklen "Har du også for meget tid?" en række små hurtige aktiviteter, der kan bringe lidt sjov og liv ind i klasserummet men stadig med et sprogligt fokus.

Vi modtager sjældent boganmeldelser. Derfor er vi glade for, at kunne bringe Ulla Kropf-Thiels anmeldelse af "Stavefejlenes top 10". Vi vil benytte os af lejligheden og opfordrer jer til at sende både artikler, mindre bidrag med gode ideer til undervisning og anmeldelser til fokus.dansk@gmail.com.

Vi ønsker alle en god og solrig sommer!

Kærlig hilsen redaktionen



Kvalitet i undervisningen: dialog eller koncept

• AF PER FIBÆK LAURSEN, PROFESSOR VED INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK AARHUS UNIVERSITET

En nyt fænomen er gennem de sidste cirka 10 år dukket op i den danske pædagogiske verden fra småbørnsområdet til voksenundervisningen, nemlig koncepter. Et koncept er en pædagogisk 'pakke', der som regel består af nogle metodeanvisninger og et syn på læring og undervisning. Koncepterne markedsføres ofte med, at de er evidensbaserede og med løfter om standardisering og effektivisering. Mange koncepter er importeret fra udlandet og lanceres med bogstavforkortelser som LP, KRAP, PALS eller med betegnelser som Synlig læring.

Pædagogiske koncepter kan umiddelbart se lovende ud, og de kan sikkert også have positive virkninger i form af inspiration, fælles sprog og fælles fokus. Men der er grund til at være skeptisk over for løfterne om, hvad koncepter kan udrette. For mange koncepters vedkommende er der kun meget lidt hold i påstanden om det evidensbaserede, og koncepter mindsker ikke behovet for veludannede lærere med professionel frihed og tid til at forberede sig. Brug af koncepter er kort sagt ikke nogen garanti for god undervisning. Inden jeg uddyber den påstand, vil jeg introducere vores forskningsmæssige viden om, hvad der kendetegner god undervisning.

Hvad er egentlig god undervisning?

Det korte og enkle svar er, at god undervisning er dialogisk. Der er mange aspekter af god undervisning, og det kan være svært at fastholde og at huske, hvad der egentlig var svaret på spørgsmålet om god undervisning, både hvis man spørger til praktiske erfaringer, og hvis man

kigger på forskningsresultaterne. Derfor er der brug for et enkelt og overordnet begreb, der indeholder de væsentligste aspekter af svaret på, hvad der er god undervisning. Jeg foreslår begrebet dialog.

De værdier, der er indeholdt i dialogbegrebet, er i overensstemmelse med vigtige indsigter i den teoretiske forståelse af undervisning, der er udviklet i nyere tid. Herunder også med de erfaringer, der er gjort i den danske undervisningsverden. Sammenfatningen i dialogbegrebet er ikke blot i overensstemmelse med praktiske erfaringer, men også med den internationale empiriske forskning om, hvad der virker i undervisning, forstået som hvilke kvaliteter i lærerens undervisning, der får deltagerne til at lære meget.

I den internationale evidensorienterede forskning fremhæves, at god undervisning er kendetegnet ved lærerens troværdighed, ved at læreren lærer af deltagerne lige såvel som omvendt, ved forventninger, ved godt klima, ved samarbejde m.m. Det, som virker i undervisning, er sådanne grundlæggende dialo-

giske kvaliteter og ikke bestemte metoder, teknikker, hjælpe-midler eller ydre rammer.

Dialogbegrebet

Ordet dialog har sin oprindelse i det klassiske græske sprog, hvor "dia" betyder gennem eller mellem og "logos" betyder ord, tale eller argument. Dialog er en særlig form for samtale. Den adskiller sig fra smalltalk og konversation ved at være rettet mod et bestemt emne, omend emnet naturligvis kan skifte undervejs i en samtale. Dialog adskiller sig fra debat og skænderi ved, at det gælder om at lære af samtalepartneren og ikke om at overbevise eller vinde over vedkommende. Dialog adskiller sig fra psykoterapeutiske eller personlige samtaler ved, at den har et emne uden for samtaleparterne og deres relation. Dialogen adskiller sig fra monolog og instruktion derved, at begge parter er orienteret mod at lære af den anden part. Dialog er, som psykologen Benedicte Madsen skriver, en eksklusiv form for samtale, der forudsætter ro, nærvær, ønske om

◦◦◦ fortsætter side 4.



... fortsat fra side 3.

og vilje til at forstå. Hun definerer dialog således:

... en samtale gennemsyret af bestræbelsen på at nå frem til gensidig forståelse. En sådan samtale kan ikke optræde på kommando, men den kommer heller ikke af sig selv. Den skal gives de rette betingelser, og den skal fremelskes – ja netop 'elskes frem' via en forkærlighed for klarhed og erkendelse.

(i Organisationens dialogiske rum, Alrø (red): Organisationsudvikling gennem dialog, Aal-borg Universitetsforlag, 2000, s.10).)

Dialogbegrebet understreger, som Madsen fremhæver, gensidigheden. Men undervisning er jo ikke primært præget af gensidighed, men af at nogle mindre-vidende, også kaldet elever eller deltagere, skal lære af nogle mere-vidende, også kaldet lærere? Rigtigt er det naturligvis, at meningen med undervisning er, at deltagerne skal lære af læreren. Men de empiriske undersøgelser af, hvad der fremmer denne læring, viser tydeligt, at det forløber bedst, når læreren også lærer af deltagerne. Læreren skal lære noget om, hvordan undervisningens emne tager sig ud set fra deltagersynspunkt: Giver det mening for dem? Er det svært, let eller måske ligefrem trivielt for dem? Hvordan lærer deltagerne bedst? Hvor meget har de forstået indtil nu? Dialogisk undervisning indebærer, at læreren bestræber sig på at undersøge deltagerens perspektiv på indholdet og på undervisningen og også interesserer sig for de grunde deltagerne har til at tænke, føle og handle, som de gør.

Lærer og deltagere er naturligvis ikke lige med hensyn til viden, magt og ansvar, men man bør som lærer stræbe efter at opretholde et ligeværdigt forhold til deltagerne gennem gensidigt ansvar, respekt og til-

lid. Ligesom deltagerne forhåbentlig stræber efter at forstå læreren og dennes faglige perspektiv, bør læreren stræbe efter at forstå deltagerens perspektiv.

Undervisning har det til fælles med dialog, at man ikke på forhånd kender resultatet, og at man ødelægger de centrale kvaliteter, hvis man forsøger at tvinge et bestemt resultat frem. Dialog forudsætter åbenhed og parathed til at lade sig overraske. Når man involverer sig i undervisning, løber man en risiko, fordi man ikke ved, hvor det ender. Men forhåbentlig betyder risikoen, at begge parter bliver klogere og udvikler sig som følge af deres engagement i undervisningen.

At læreren ikke har fuldstændig kontrol over undervisningen endsige dens resultater, udelukker naturligvis ikke, at hun har bestemte hensigter, nemlig at deltagerne skal lære noget bestemt. Men formålet med undervisning er ikke blot, at deltagerne skal lære noget bestemt. Hvis det var tilfældet, altså at læreren blot ville have deltagerne til at annanne visse synspunkter, talemåder eller adfærdsformer, kunne man ikke skelne undervisning fra propaganda, eksercits eller indoktrinering. Det særlige ved netop undervisning til forskel fra andre former for påvirkning er, at man stræber efter, at deltagerne ikke blot lærer noget bestemt, men også kommer til at ønske at lære endnu mere og at tænke selvstændigt.

Undervisning stræber efter at ophæve eller reducere forskellen mellem lærere og deltagere og nå til den fulde gensidighed. Man kan sige, at undervisning set i det lange perspektiv er en ægte dialog: På lang sigt vil undervisning ophæve forskellen mellem lærer og deltager og skabe den fuldstændige gensidighed.

Fokus på det fælles tredje

Den undervisningsmæssige dialog handler om et emne eller sag, der ligger uden for dialog-parterne, men som er et fælles anliggende for dem alle. I almindelig didaktisk sprogbrug kaldes det undervisningens indhold – i daglig tale også kaldet stoffet. Dialogen bruges af læreren til at rette deltagerens opmærksomhed mod dette fælles tredje, til at fastholde den og til forhåbentlig at skabe varig interesse for sagen hos deltagerne.

Når det hedder undervisning, skyldes det, at læreren viser deltagerne en sag eller et emne. Det kan nogle gange ske konkret i fysisk form ved, at læreren peger på emnet eller et billede af det, men primært sker det ved at tale om sagen.

Forståelsesorientering

Undervisning sigter mod at få deltagerne til at forstå det, som ikke umiddelbart er indlysende – fx hvordan man får mening i nogle grafiske tegn kaldet bogstaver, eller hvordan man indser, at den jord, der umiddelbart tager sig flad ud, i virkeligheden er en kugle. I kulturer, hvor man umiddelbart kan se og forstå alt af betydning og blot skal øve sig i at udføre det, har man ikke skoler eller undervisning. Det har vi i vores samfund, fordi man ikke kan lære at læse ved at kigge på én, der gør det, og forsøge at efterligne vedkommende. Og fordi vi har erfaret, at fx et andetsprog læres bedre gennem systematisk tilrettelagt undervisning end gennem ren praksislæring.

Ikke blot deltagerne, men også læreren udvikler sin forståelse gennem dialogen. Nogle gange får man bedre forståelse af et emne ved at undervise i det, men primært får læreren



◦◦◦ *fortsat fra side 4.*

gennem en vellykket dialog i undervisningen en bedre forståelse af deltagerne. Hvordan tænker de? Hvor meget forstår de? Hvordan oplever de undervisningens emne?

Dialog-modellen

Spørger man journalister om, hvilke kvaliteter ved en nyhedsartikel, der får læsere til at ofre den opmærksomhed og huske indholdet, kan de fleste svare. Det er de journalistiske grundprincipper: aktualitet, væsentlighed, konflikt, identifikation og sensation. Spørger man lærere om, hvilke kvaliteter ved undervisning, der får deltagere til at lære noget, vil de færreste kunne give et tilsvarende præcist og velfunderet svar. Den pædagogiske forskning og den måde, den er blevet formidlet på, bærer en væsentlig del af ansvaret herfor. De kvaliteter ved undervisning, forskningen har peget på, har enten haft form af forholdsvis lange og usammenhængende lister eller bestået i et kortfattet slagord som fx "synlig læring", der ikke er umiddelbart forståelig.

Formålet med DIALOG-modellen er at sammenfatte de kvaliteter, som forskningen i enighed peger på som centrale i undervisning, i en form så de er til at forstå og til at huske.

D for dialog

Det er et fundamentalt princip i al kommunikation herunder undervisning, at hvis man vil have sit budskab forstået og accepteret, skal man ikke bare fremføre med det, sådan som man selv opfatter det. Man skal lytte til sine samtalepartnere, forsøge at leve sig ind i deres forståelsesverden og gøre budskabet meningsfuldt og forståeligt ud fra deres perspektiv. Derfor er dialog med deltagerne en

fundamental kvalitet i undervisning.

Autentisk: Skal man kunne etablere en dialog, som udvider deltagerne forståelse, må man virke troværdig, så deltagerne kan have tillid til en. Man må fremstå kompetent og velforberedt. Deltagerne må kunne fornemme, at man vil noget med sin undervisning, og at der er sammenhæng mellem det man vil, og det man gør.

Evaluerings: Et væsentligt formål med dialog i undervisningen er, at læreren skal søge at skaffe sig viden om deltagerne læring og forsøge at tilpasse sin undervisning derefter. Hvis ikke der er dialog, kan det være vanskeligt eller umuligt for læreren at vide, om deltagerne lærer noget af undervisningen. Også i almindelige samtaler justerer man sine ytringer løbende efter samtalepartnerens reaktioner. Hvis man ignorerer partnerens reaktioner forsvinder det egentlige samtalepræg.

Relation: Gode relationer mellem lærere og deltagere er en af de mest læringsfremmende kvaliteter i undervisning. Det er vigtigt for deltageres læringslyst, at læreren interesserer sig for dem. Deltagerne udvikling hæmmes, hvis lærere sætter betegnelser på dem og "putter dem i kasser". Læreren skal i stedet vise tillid til alle deltageres udviklingsmuligheder og betragte det som en udfordring til sin egen undervisning, hvis deltagerne ikke lærer noget.

I for indholdsmæssig klarhed

Som i al anden kommunikation er klarhed vigtigt for, hvor meget samtalepartneren forstår og husker. Læreren skal naturligvis være klar i sin præsentation af stoffet, i sine instruktioner om øvelser og samarbejde i klassen. Om budskabet er klart eller ej, skal vurderes ud fra

deltagerne forståelse.

Mål: Det skal stå klart for deltagerne, hvad de skal lære, ellers er det vanskeligt for dem at vide, om de er på rette vej. Mange aktiviteter i skolen, fx stilskrivning i dansk og fodboldspil i idræt, har traditionelt været praktiseret, uden at det har været bevidst for eleverne, hvad de skulle lære af det – og så lærer de mindre.

Mening: Hvis mål skal være effektive, skal deltagerne tage dem til sig og acceptere dem som mål for deres læring. Derfor er det ikke tilstrækkeligt, at de er klare og entydige, de skal også være meningsfulde for deltagerne. Det centrale ved mål er ikke teknikaliteterne i måden, de er formuleret på, men at deltagerne forstår, hvad det er, de skal lære, og hvorfor.

Helhed og struktur: At undervisningen og dens indhold skal være struktureret, går igen i næsten alle oversigter over centrale kvaliteter i undervisningen. Er undervisningen ustruktureret, er indholdet sværere at huske, og øvelser og aktiviteter virker demotiverende, hvis deltagerne ikke kan se sammenhængen til undervisningens mål og til resten af indholdet.

A for aktivering

Det er deltagerne, der skal lære, og de lærer af, hvad de selv foretager sig og ikke af, hvad læreren gør. Derfor er det vigtigt, at deltagerne er aktive – ikke nødvendigvis i motorisk forstand, men først og fremmest kognitivt.

Kognitiv aktivering: Deltagerne skal helst bevidst søge at blive bedre, fx gennem at søge selv at formulere, hvad de har lært, eller ved at søge at

◦◦◦ *fortsætter side 6.*



◦◦◦ *fortsat fra side 5.*

beherske stoffet så godt, at de kan fremlægge det for andre.

Social aktivering: I undervisning lærer en deltager ikke alene, men ved at indgå i holdets samarbejde. Derfor er det vigtigt, at læreren forsøger at få alle til at deltage i aktiviteterne.

Træning: Meget af det, der skal læres gennem undervisning, kræver træning gennem en lang periode. Udfordringen til læreren er at sikre en vedvarende og stabil øvelsesaktivitet, der virker motiverende på deltagerne, fx ved at de selv kan konstatere, at de langsomt bliver bedre.

L for læringsorientering

Det er naturligvis ikke nok med aktivitet i sig selv, det skal være aktivitet med den bevidste intention at lære noget. Man forholder sig meget forskelligt til stof eller aktiviteter alt efter, om underholdning eller læring er ens formål med at beskæftige sig med det – eller man slet ikke har noget formål, men blot adlyder en ordre.

Læringsmiljø: En uddannelsesinstitution bliver aldrig noget "naturligt" læringsmiljø i stil med en arbejdsplads, hvor lærlinge lærer ved at deltage i produktionen. Uddannelsesinstitutionen er indrettet til undervisning og læring og ikke til praktisering af andre aktiviteter. Men miljøet kan alligevel godt gives et præg af, at her lærer man ved at praktisere, og man lærer i fællesskab.

Metakognition: Deltagerne skal lære at forholde sig iagttagende og vurderende til deres egen kognitive aktivitet og svare på spørgsmål som: Hvad ved jeg nu? Hvad vil jeg gerne vide eller kunne mere af? Hvad fremmer min kreativitet?

Forståelsesorientering og dybdelæring: Meget af det, man skal lære i undervisningen, er vanskeligt at forstå, fx analyse af litterære tekster og grammatiske regler. Undervisningen bør sigte mod dybdegående forståelse og ikke blot kendskab til indholdet.

O for organisering

Læring i skolen foregår i fællesskaber, og læreren er leder af holdets fællesskab. Tydelig og markant ledelse med indarbejdede rutiner er væsentligt, særligt for deltagere med svag social eller faglig baggrund.

Klasseledelse: God klasseledelse giver deltagerne tryghed og forudsigelighed, så de kan koncentrere deres energi om at lære. Indarbejdede rutiner og et positivt og læringsorienteret klima er blandt de vigtigste aspekter af god klasseledelse. Læreren skal være markant, tydelig og troværdig som leder.

Udnyttelse af tiden: Lærere er meget forskellige med hensyn til, i hvor høj grad de formår at få deltagerne til at bruge tiden på læringsrelevante aktiviteter. Deltagerne lærer naturligvis mere, hvis tiden udnyttes effektivt, men det afgørende er ikke kun, at deltagerne "arbejder med stoffet", men at de bruger tiden på bevidste forsøg på at blive bedre.

Passende niveau af variation: Variation er af en af de kvaliteter, hvor det gamle ord gælder om, at for lidt og for meget fordærver alt. Et passende niveau af variation giver deltagerne forskellige muligheder for at lære og modvirker kedsomhed, samtidig med at forudsigelighed og overskuelighed fastholdes.

G for gennemskuelige forventninger

Læreren forventninger til deltagerne både informerer og motiverer. De informerer deltagerne om, hvad de skal lære, og de motiverer dem – de fleste mennesker vil gerne leve op til de forventninger, andre har til dem. Det vigtigste er dog deltagerens forventninger til dem selv.

Passende ambitionsniveau: Den stærkeste motiverende effekt opstår, hvis deltageren oplever læreren forventninger som høje, men dog ikke højere, end at deltageren har en chance for at leve op til dem. Et urealistisk højt ambitionsniveau og deraf følgende præstationspres virker modsat hensigten.

At hjælpe deltagerne til høje forventninger til dem selv: Deltagerens forventninger til deres fremtidige præstationer influerer på, hvor godt de faktisk kommer til at præstere. Men også her gælder det, at forventninger skal være realistiske og opleves som forpligtende.

Feedback: Deltagerne skal hjælpes til ikke blot at forstå, hvad de skal lære, men også til at forstå, hvor langt de er kommet i retning af målet, og hvad deres næste skridt skal være. En vurdering af deres standpunkt er ikke nok – det afgørende er, at deltagerne får hjælp til at blive bedre.

Kan dialogiske kvaliteter rummes i koncepter?

Der er principielt ikke noget i vejen for, at de dialogiske kvaliteter, der udgør kernen i god undervisning, kan rummes i et koncept. Mange af disse kvaliteter er fx med i det Hattie-inspirerede koncept "Synlig læring". Men der ingen koncepter,

◦◦◦ *fortsætter side 7.*



◦◦◦ **fortsat fra side 6.**

der rummer alle de aspekter, der er med til at gøre undervisning virkelig god.

Brugen af koncepter mindsker ikke betydningen af veluddannede, engagerede lærere med muligheder for at levere velforberedt undervisning og træffe skønsmæssige beslutninger. Der er tre hovedgrunde hertil:

- For det første leverer ingen koncepter "opskrifter" eller "brugsanvisninger", som kan følges af folk uden forstand på fag og pædagogik. Koncepterne består af nogle metoder og principper, som det kræver kompetencer at bruge i praksis. Snarere end "opskrifter" kan koncepter sammenlignes med værktøj: Man skal være udlært, hvis man skal kunne bruge det ordentligt.

- For det andet kræver det kvalificerede skøn at bruge pædagogiske virkemidler. Det er ikke så enkelt, at det, som virker, kan doseres efter princippet jo-mere-jo-bedre. Tag ambitionsniveauet som eksempel: Det skal være lige tilpas, og det er skidt, hvad enten det er for lavt eller for højt. Men hvad der er lige tilpas til et bestemt hold elever, kræver en erfaren lærer at vurdere.
- For det tredje mangler underviseren troværdighed og autenticitet, hvis ikke vedkommende er fagligt og pædagogisk dygtig. Hvis deltagerne virkelig skal have noget ud af undervisningen, skal de have tillid til underviseren.

Koncepter kan for en periode være med til at give inspiration og fælles fokus for et lærerkollegium, men de

mindsker ikke behovet for veluddannede og engagerede lærere.

LITTERATUR

Om dialog-modellen og god undervisning:

Per Fibæk Laursen: *Dialog.*

Realistiske ambitioner for folkeskolen. Hans Reitzels Forlag, 2017

Om koncepter (dog med hovedvægten på dagtilbud og folkeskole):

Christian Åbro: *Koncepter i pædagogisk arbejde.* Hans Reitzels Forlag, 2016

Om Synlig læring:

John Hattie: *Synlig læring for lærere.* Dafolo, 2013

Beskæftigelsesrettet sprogundervisning: Sproglærernes opgaver

◦ AF MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN, LEKTOR EMERITUS, ROSKILDE UNIVERSITET

At undervisningen i dansk som andetsprog skal gøres beskæftigelsesrettet, stiller sproglærerne over for en ny opgave, men det er en opgave der på nogle punkter er velkendt: Andetsprogsundervisning har altid drejet sig om at inddrage kursisters (sproglige) erfaringer fra deres daglige liv i det land som de nu lever i. Det nye er at arbejde er blevet gjort til hovedindgangen til kursisters selvforsøgelse, integration og sproglæring, og at sprogundervisningen dermed skal bidrage til at kursisterne kommer i varig beskæftigelse. Det rejser spørgsmål om hvordan der

kan skabes et *samspil* mellem sprog på praktik-/arbejdspladsen og sprogundervisningen, og hvad der skal være *målet* for sprogundervisningen. For sproglærerne betyder det at de må have og videreudvikle høje professionelle kompetencer, der omfatter kendskab til arbejdsmarkedet og arbejdssprog samt viden om og erfaring med andetsprogsdidaktik.

Men det betyder også at dette samspil ikke bare kan bestå i et *medspil* hvor sprogundervisningen afspejler den kommunikation der foregår på praktik- eller arbejdspladsen (i det

følgende kalder jeg det bare "arbejdspladsen"). I mange tilfælde er der meget lidt kommunikation på de arbejdspladser kursisterne er på, og desuden kan kursisterne opleve at være mere eller mindre marginaliserede i forhold til arbejdsfællesskabet. Endelig er det ikke givet at alle kursister subjektivt oplever at de beskæftigelsesplaner der bliver lagt for dem, umiddelbart giver mening i deres egne livsplaner. Hvis sprogundervisningen ikke skal bidrage til at reproducere disse problemer, må den også tilrettelægges som et overskridende *modspil*.⁽¹⁾

◦◦◦ **fortsætter side 8.**



◦◦◦ *fortsat fra side 7.*

I forbindelse med et udviklingsprojekt for den norske stat (Kompetanse Norge) om beskæftigelsesrettet norskundervisning har jeg haft mulighed for at arbejde tæt sammen med undervisere i norsk som andetsprog. Nogle af de erfaringer vi har gjort i dette projekt, kan være relevante til en forståelse af hvad det er for opgaver sproglærerne står over for når andetsprogsundervisningen skal bidrage til at kursisterne kommer i beskæftigelse ⁽²⁾.

Hvad betyder "beskæftigelsesrettet"?

En af de ting vi har arbejdet med i udviklingsprojektet, er hvordan "arbejdsrettet" eller "beskæftigelsesrettet" sprogundervisning skal forstås. I praksis viste det sig at undervisningen ofte drejede sig om emner i relation til arbejde, men kun i begrænset omfang inddrog det sprog fra arbejdspladserne der blev brugt i forbindelse med udførelsen af arbejdsopgaver. Der blev f.eks. undervist i hvad god kundeservice er inden for restaurationsbranchen, hvilke kompetencer og egenskaber man skal have for at kunne bestride forskellige slags job, hvordan arbejdsmarkedet er indrettet og fungerer – altså emner der er mere eller mindre direkte relateret til kursisternes praktik- eller arbejdspladser, og som selvfølgelig er vigtige for en sprogundervisning der skal bidrage til at kursisterne kan indgå på arbejdsmarkedet; men det konkrete sprog kursisterne kommer ud for når de er i praktik eller arbejde, blev kun indirekte inddraget når kursisterne fortalte om deres oplevelser fra arbejdspladserne, eller når sproglæreren besøgte kursisterne på deres arbejdspladser for at høre hvordan det gik.

At hente, analysere og bruge sprog fra arbejdspladsen

Der er selvfølgelig gode forklaringer på at det er sådan: Det kan være svært at få adgang til kursisternes arbejdspladser og følge dem mens de udfører deres jobfunktioner; og hvis det lykkes, er der ofte meget støj på en arbejdsplads, så det er vanskeligt at høre hvad der bliver sagt – og derudover kræver det ekstra ressourcer at få tid til at lave sprogetnografiske undersøgelser på arbejdspladserne.

I forbindelse med udviklingsprojektet havde jeg lejlighed til sammen med sproglærere at følge nogle kursister på arbejde. Vi havde videooptager og båndoptager med og fulgte diskret efter dem mens de udførte deres arbejdsopgaver, og desuden gennemførte vi interviews med arbejdsledere. På den måde fik vi et materiale der kunne vise os hvad det er for en kommunikation kursisterne indgår i med deres kolleger, og hvilke perspektiver de daglige ledere så for kursisternes sproglige og faglige udvikling.

I praksis er det naturligvis umuligt for den enkelte sproglærer at følge alle eller bare nogle af sine kursister på arbejde, så en løsning kan være den som blev benyttet på en af sprogskolerne i udviklingsprojektet, nemlig at den sproglærer der havde ansvar for kontakten til kursisternes praktikpladser, foretog video- og lydoptagelser på udvalgte arbejdspladser. Desuden kan kursisterne selv lave optagelser af kommunikationssituationer ved at bruge deres mobiltelefoner eller i-pads, og på den måde blive aktive sprogetnografer som led i deres sproglæring.

For sproglæreren er der tre opgaver i forbindelse med en beskæftigelsesrettet undervisning der inddrager sprog fra arbejdspladsen: For det første at *hente* sproget på arbejdspladsen; for det andet at *analysere*

sproget; og for det tredje at *anvende* det i sprogundervisningen. Hvordan sproget kan hentes, er beskrevet ovenfor. Det næste er så at analysere hvad det er for et sprog og inddrage det i tilrettelæggelsen af sprogundervisningen. Her får sproglæreren brug for sin viden om – og sine holdninger til – hvad sprog er, og hvordan man lærer sprog. Et eksempel fra en praktikplads i Danmark kan vise hvordan de tre faser kan gennemføres.

Kommunikativ undervisning

I et plejehjemskøkken er en praktikant (P) i gang med at lave salat til dagens middag da en af medarbejderne (M) beder hende om at komme og hjælpe med at tilberede forloren hare. Medarbejderen har allerede rørt farsen, og den skal nu formes i nogle bradepander og dækkes med baconskiver inden retten er klar til at blive sat i ovnen. Her er et lille udsnit af kommunikationen mellem medarbejderen og praktikanten:

M: [til P] kan du ikke hjælpe mig med det her, så jeg kan blive færdig.

[P går i gang med at ordne farsen]. **Den skal lige glattes med vand.**

P: Nå, okay.

M: Og så, den der er okay. Og så skal der bacon på. Så skal du tage et par handsker på. Så pak den ind i bacon, ik' os'.

P: Okay. [Efter et stykke tid] Er det fint sådan her?

M: Og så den der. [P glatter fars i en bradepande]. **Du former det som et brød.**

P: Ja.

M: Ja, du skal nok have lidt mere vand på fingrene. Nej, mere vand på fingrene.

◦◦◦ *fortsætter side 9.*



◦◦◦ fortsat fra side 8.

Hvis målet med sprogundervisningen er at kursisterne skal have kommunikativ kompetence til at kunne indgå i en kommunikationssituation som denne, kan man tage udgangspunkt i et funktionelt sprogsyn der ser sprog som situationstilpassede sprog handlinger. Her er den gennemgående sproghandling *instruktion*: Medarbejderen instruerer praktikanten i hvordan hun skal udføre de enkelte trin i arbejdsopgaven. Praktikanten udfører også en sproghandling i form af *anmodning om evaluering* ("Er det fint sådan her?"), og medarbejderen *giver en evaluering* ("den der er okay").

I sprogundervisningen kan man tage udgangspunkt i sproghandlingen "instruktion" i relation til madlavning. Ligesom sprog og arbejdshandling hænger nøje sammen i eksemplet, vil det være oplagt at kursisterne får mulighed for at lave mad i et køkken og i den sammenhæng arbejder med kommunikative instruktionsopgaver, men det er selvfølgelig ikke normalt en realistisk mulighed. I stedet kan man udvikle *pædagogiske opgaver* (*pedagogical tasks*) som giver mulighed for at anvende og udvikle sproglige kompetencer der retter sig mod de *målopgaver* (*target tasks*) som kursisten skal løse på praktikpladsen. ⁽³⁾

En opskrift indeholder en instruktion, og efter en oversigt over ingredienser kommer instruktionen, der er opbygget således at man får at vide hvad man skal gøre med den enkelte ingrediens, og hvordan eller hvor man skal gøre det. Man kan sætte det ind i et skema som dette (med forloren hare som eksempel) – se skema.

Den kommunikative opgave (*task*) består nu i at kursisterne skal sætte ingredienserne ind i de rigtige felter. Opgaven kan også varieres, således

Ingredienser: mælk, peber, løg, baconskiver, fars, salt

GØRE	INGREDIENS	HVOR, HVORDAN
Skræl og hak		med en kniv
Rør (sammen)		i et fad
Form		i et ovnfast fad
Læg (over)		farsen
Stil fadet		i ovnen ved 225 gr.

at handlingerne er blandet sammen og skal sættes i den rigtige rækkefølge.

En mundtlig opgave kan bestå i at kursisterne får billeder der illustrerer de forskellige faser i tilberedningen af forloren hare. Disse billeder kan man lave ved at printe ud fra en youtube-video der viser hvordan forloren hare skal tilberedes. Kursisterne arbejder sammen i par. Den ene kursist, A, får et ark med billederne i den rigtige rækkefølge; den anden kursist (B) får billederne i tilfældig rækkefølge. A giver B instruktion i hvad hun/han skal gøre, og ud fra instruktionerne skal B lægge billederne i rigtig rækkefølge. Videoen kan også bruges på den måde at kursisterne skal skrive opskriften ud fra den mundtlige (og visuelle) instruktion.

Man ville måske forvente at instruktioner blev givet med (megen) brug af imperativer, men de er faktisk ret sjældne i instruktioner på arbejdspladser. Hvis man ser nærmere på eksemplet, får man et indtryk af hvor kompleks og varieret sprog der er tale om. I nogle tilfælde fortæller medarbejderen hvad der er næste skridt i arbejdsprocessen: "og så skal der bacon på". I andre tilfælde er der tale om en mere eller mindre direkte ordre: "så pak den ind i bacon, ik' os". Og endelig kan der være tale om

en form for vejledning: "du former det som et brød".

Det sprog der anvendes, er derfor i høj grad bestemt af den konkrete interaktion i den specifikke kontekst, og det betyder at det er meget vanskeligt at udarbejde pædagogiske kommunikative opgaver der direkte afspejler det sprog der anvendes i forbindelse med målopgaverne: "sprogbrug er kontekstsensitiv på et så detaljeret plan at man som underviser umuligt kan tilrettelægge sprogbrugssituationer i klasserummet som gør andet end at bare tilnærme sig virkeligheden". ⁽⁴⁾

Derfor er det en god idé at kursisterne med brug af mobiltelefon eller i-pad selv bringer eksempler på kommunikation fra deres praktikpladser med ind i undervisningen, hvor de så kan bruges til sproglig bearbejdning. Karin Sandwall (5) foreslår at man bruger det hun kalder *integreringsopgaver*. Første fase er forberedelse, hvor kursisterne arbejder med sproget i undervisningen, f.eks. i form af *task*-opgaver som de er beskrevet her. Næste fase er en gennemførelsesfase, hvor kursisterne afprøver og observerer sproget på arbejdspladsen; og endelig sker der en efterbearbejdning af de sproglige erfaringer i undervisningen. På den

◦◦◦ fortsætter side 10.



◦◦◦ **fortsat fra side 9.**

måde får kursisterne også en meget mere aktiv og opsøgende rolle i deres egen sprog læringsproces.

Empowerment

Hvis vi vender tilbage til eksemplet fra plejehjemskøkkenet, er der andre ting end kommunikative sprog handlinger der springer i øjnene: Kursisten siger ikke så meget; hun stiller ikke spørgsmål om hvorfor hun skal gøre de forskellige ting (f.eks. lægge bacon på den formede fars); hun får ikke mulighed for at deltage i hele processen med tilberedning af den forlorne hare; hun får heller ikke informationer af medarbejderen om hvad det er for en ret. Opskriften på forlorne hare ligger fremme i køkkenet, men bliver ikke inddraget. Praktikanten bliver derfor positioneret som en medhjælper der kan hjælpe til når der er tidspres, og som går tilbage til tilberedningen af salat så snart den forlorne hare er klar til at blive sat i ovnen. Hun har en marginaliseret rolle i arbejdsfællesskabet, og hun får ikke mulighed for at blive "mere" køkkenmedarbejder. Det betyder også at der er en række potentielle sprogbrugssituationer som ikke bliver aktiveret. ⁽⁶⁾

Her kan sprogundervisningen bidrage til at potentielle kommunikationssituationer bliver aktiveret, f.eks. ved at inddrage opskriften på forlorne hare. Derudover kan kursisterne forberede en række "hvorfor"-spørgsmål til medarbejderne: Hvorfor skal farsen formes som et brød? Hvorfor skal der bacon på? Dermed begynder de at overskride den identitet som "kun" medhjælper som de ellers er blevet tilskrevet.

Ud over at analysere sproget på arbejdspladsen med henblik på at tilrettelægge en undervisning der giver deltagerne kommunikative

kompetencer, kan man altså se på hvordan sproget bliver brugt til at give eller forhindre kursisterne i at blive en del af arbejdsfællesskabet og dermed indgå i en social, faglig og identitetsmæssig udvikling.

Hvor sprog i den kommunikative tilgang var sproghandlinger og sprogbrug handler om at forhandle sproglig betydning, er sprog her en *social praksis*, og sprogbrug handler om at forhandle en plads i det sociale (arbejds-)fællesskab og identitet. Dermed er målet for sprogundervisningen udvidet fra at give kursisterne kommunikative kompetencer til også at *empower* – eller *myndiggøre* – dem til at overskride marginalisering og forhandle – eller tilkæmpe sig flere muligheder for at indgå i kommunikationssituationer, en mere central plads i arbejdsfællesskabet, og plads til at udvikle sin egen faglige, sociale og personlige identitet. ⁽⁷⁾

Hvor der er udgivet mange publikationer med forslag til kommunikative opgaver, er det vanskeligere at finde eksempler på hvordan man kan tilrettelægge undervisningen med henblik på kursisternes *empowerment*, og da det her drejer sig om at tage udgangspunkt i deltagerne egne erfaringer, er det også vanskeligere at udvikle didaktiske skabeloner. Ud fra erfaringerne fra udviklingsprojektet i Norge, kan man arbejde med cases fra kursisternes praktikpladser. På en sprogskole får et hold af kursister der er i praktik på ældrecentre til opgave i grupper at beskrive cases med oplevede problemer fra deres arbejdspladser. Dernæst skal de spille casen som et rollespil for resten af holdet, som giver dem sproglige og faglige tilbagemeldinger ⁽⁸⁾. I et sådant forløb er der mulighed for at bearbejde og sætte sprog på erfaringer fra arbejdspladsen og udvikle sin forståelse af hvilke problemer der kan være på arbejdspladsen,

hvordan de kan løses, og hvordan man kan handle på nye måder.

På flere af sprogskolerne i det norske udviklingsprojekt arbejder man også med at udvikle logbøger som et redskab til både at fange sproget og de daglige erfaringer fra arbejdspladsen, og måske kan en form for logbog (skrevet eller digital) udvikles til være et centralt læringsredskab i samspillet mellem arbejdsplads og undervisning.

På et sprogcenter i Danmark har man på et hold af kvinder der var i sosu-praktik, arbejdet med at bearbejde oplevede problemer ved bl.a. at anvende en refleksionscirkel: Hvad skete der? Hvordan reagerede du? Hvorfor skete det? Hvad kunne du have gjort anderledes? Hvad vil du gøre i en lignende situation? ⁽⁹⁾

På tværs af arbejdspladser

En særlig form for praktisk problem – eller udfordring – for sprog lærerne er at kursisterne på samme hold normalt er på forskellige arbejdspladser inden for mange forskellige områder: butik, køkken, produktion osv. og derfor har forskellige arbejdsopgaver og forskellige sprogbehov. Hvordan kan man på den ene side målrette undervisningen mod den enkeltes sproglige behov for beskæftigelsesrettet sprog, og på den anden side inddrage alle i undervisningen på tværs af arbejdsområder?

Én mulighed kunne være at tage udgangspunkt i sproghandlinger, som f.eks. instruktion, afrapportering osv. og arbejde med dem i relation til emner som alle kender til fra deres hverdag. En anden mulighed er at lade kursister på tværs af arbejdsområder arbejde sammen om eksempler på sproghandlinger fra deres arbejdspladser. I forbindelse

◦◦◦ **fortsætter side 11.**



◦◦◦ *fortsat fra side 10.*

med flere arbejdsområder som f.eks. kundebetjening og børnehaver, har mange kursister erfaringer med at være kunder og forældre.

Når det drejer sig om *empowerment*, vil der være mulighed for at alle på baggrund af deres egne erfaringer bidrager til at bearbejde erfaringer og hjælper hinanden med at skabe nye kommunikative, sociale og personlige udviklingsmuligheder.

Livshistorisk perspektiv

Samspillet mellem arbejdsplads og sprogundervisning skal give kommunikativ, faglig og social mening for den enkelte kursist som en forudsætning for at hun/han er motiveret for at lære sprog. Men det er også en afgørende betingelse at kursisten som et voksent menneske kan se hvordan den beskæftigelsesrettede sprogundervisning giver mening i et livsperspektiv. Kan kursisten se en sammenhæng mellem sin personlige historie og sin mulige eller forestillede fremtid i forbindelse med sin praktik eller sit arbejde? Hvilken biografisk fortælling om sit liv kan skabe personlig mening for kursisten? ⁽¹⁰⁾

En kvinde der kun har lidt skolegang og altid har haft ansvar for familiens daglige liv, kan måske have svært ved at finde biografisk mening i praktikken på en arbejdsplads og beskæftigelsesrettet sprogundervisning, mens det ikke kan gå hurtigt nok med at lære sprog og komme i arbejde for en ung person der har en uddannelse og arbejds erfaringer fra sit hjemland.

Sproglæreren står derfor over for den opgave at skulle inddrage kursisters livserfaringer og biografiske perspektiver i den beskæftigelsesrettede undervisning for at den kan give personlig mening for dem.

En mulighed for dette er at indlægge mindre coaching-sessioner i undervisningen, eller tage udgangspunkt i en udbredt aktivitet som præsentation, hvor de enkelte kursister fortæller om sig selv med brug af powerpoints. En sådan præsentation kan få karakter af en "rutineaktivitet", hvor kursisterne fortæller om hvilket land de kommer fra, hvem deres familie består af, hvor de bor nu osv. uden at der er et klart kommunikativt formål. I stedet kan aktiviteten bruges til at give kursisterne mulighed for at præsentere – og få inspiration til – deres livsplaner, overvejelser over fremtiden på baggrund af de ressourcer de har med sig.

Samarbejde og kvalitet

Beskæftigelsesrettet andetsprogundervisning er en kompleks opgave, hvor der er behov for meget udviklingsarbejde. Det kræver stor sprogdidaktisk professionalisme, så der kan skabes et godt samspil mellem arbejde og sprogundervisning. Men det kræver også at der bliver skabt et meningsfuldt samspil for den enkelte kursist i form af et samarbejde om læringsplaner mellem alle de parter der er involveret i at få kursisten i varig beskæftigelse: Sprogcenter, arbejdsplads, kommune, jobcenter.

Alt dette kræver ressourcer, og det kan her være en udfordring at andetsprogundervisningen i Danmark er konkurrenceudsat, med risiko for at økonomiske hensyn kommer til at dominere over udvikling af kvalitet i undervisningen.

NOTER

(1) Jeg har beskrevet forskellige tilgange til at skabe medspil og modspil i den beskæftigelsesrettede andetsprogundervisning i disse publikationer:

visning i disse publikationer:

Pedersen, Michael Svendsen (2016): *Sprog på og til arbejdspladsen*. I: Kindenberg, Björn (red.): *Flerspråkighet som resurs*. Stockholm: Liber.

Pedersen, Michael Svendsen (2017): *Samspil – sprogdidaktiske tilgange til arbejdsrettet andetsprogundervisning*. Sprogforum nr. 66 (under udgivelse)

(2) Nogle af erfaringerne fra udviklingsprojektet for Kompetanse Norge er beskrevet i publikationen "Arbeid og språk – et samspill". Publikationen kan hentes på denne adresse: <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/e1450ed8ec9c482a85475943a1fe16a9/arbeid-og-sprak-et-samspill.pdf>

På Kompetanse Norges hjemmeside kan man finde mange publikationer om beskæftigelsesrettet andetsprogundervisning: <https://www.kompetansenorge.no/>

(3) I sin bog om task-baseret sprogundervisning, giver Mike Long en grundig indføring i sprogbehovsanalyse og task-baseret sprogundervisning og i hvordan target tasks kan blive til pedagogical tasks:

Long, Mike (2015): *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester: Wiley Blackwell.

Jeg har selv givet en general introduktion til task-baseret sprogundervisning i denne artikel:

Pedersen, Michael Svendsen (2015): *Task-baseret kommunikativ sprogundervisning*. I: Gregersen, Annette Søndergaard (red.): *Sprog i forandring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

(4) Citatet er fra denne artikel:

Brouwer, Catherine E. & Annette Nissen (2003): *At lære dansk som andetsprog i praksis*. I: Asmuß, Birte & Jakob Steensig (red.): *Samtalen på arbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

I artiklen bliver der også givet eksempler på hvordan det sprog kursisterne optager på

◦◦◦ *fortsætter side 12.*



◦◦◦ **fortsat fra side 11.**

arbejdspladsen, kan bearbejdes i undervisningen.

(5) I kapitel 8 i denne bog beskriver Karin Sandwall brugen af integreringsopgaver: **Sandwall, Karin** (2013): *Att hantera praktiken*. Göteborg: Göteborgs Universitet.

(6) Man kan her arbejde med begrebet "affordance", som drejer sig om hvordan der i spillet mellem konteksten og kursisten bliver skabt læringsmuligheder. Man kan læse mere om *affordance* i relation til beskæftigelsesrettet sprog i Karin Sandwalls bog (se note 5), og i disse

publikationer:

Pedersen, Michael Svendsen (2007): *På vej med sproget – arbejde, livshistorie og sproglearning*. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. (Publikationen ligger på nettet).

Pedersen, Michael Svendsen (2006): *Mit sprog – mit arbejde – mit liv*. Københavnerstudier i tosprogethed, nr. 39. Københavns Universitet.

(7) I denne bog fortæller Bonny Norton om en række kvinders kamp for at få mulighed for at blive legitime sprogbrugere på deres arbejdspladser som en del af udviklingen af deres identitet:

Norton, Bonny (2013): *Identity and*

Language Learning. Bristol: Multilingual Matters.

(8) Denne undervisning er beskrevet i: **Blaker, Aud & Michael Svendsen Pedersen** (2018): *Innvandrere og flygtnings vei mot arbeidslivet*. I: Sprogforum nr. 66 (under udgivelse).

(9) Se publikationen "På vej med sproget" (se note 6).

(10) Om sproglearning og livshistorie/biografi se Norton 2013 (note 7), Pedersen 2006 og 2007 (note 6).

IGU og sprogcentrene

● AF FINN RASMUSSEN, PROJEKTLEDER, DANSK ARBEJDSGIVERFORENING



I det sidste halve år har jeg haft til opgave at indsamle viden om IGU for KL, LO, DA og SIRI. Det

er sket ved at besøge og interviewe nogle af de direkte involverede i de efterhånden mange IGU-aftaler, der er etableret over hele landet.

Jeg har besøgt en del jobcentre, AMU-udbydere og Sprogcentre, men vigtigst af alt har jeg besøgt mange af de arbejdspladser, som har ansat en flygtning i IGU-ordningen. Det har været en meget positiv oplevelse at snakke med IGU-ansatte flygtninge og de kolleger og ledere, de arbejder sammen med i det daglige.

Alle de IGU-ansatte, jeg har talt med, giver uforbeholdent udtryk for stor tilfredshed med at være i arbejde og i stand til at tjene deres egen løn,

omend en del nok synes, lønnen kunne være højere. De bliver ikke længere jaget i praktik eller anden aktivitet bestemt af jobcentret, så de føler, at de i langt højere grad er blevet herre over eget liv. Samtidig er det tydeligt, at der er en voldsomt stigende læringskurve både på det faglige og arbejdspladskulturelle område, og ikke mindst sker der markante dansksproglige forbedringer. Det noterer arbejdspladserne sig også. Flere steder var det næsten tegnsprogskommunikation i begyndelsen, men man er nået frem til en stort set problemløs kommunikation på dansk på forbausende kort tid. Jeg har endnu ikke været på en IGU-arbejdsplads, hvor man ikke synes, at det har været en berigelse at få en fremmed ind som IGU-ansat, samtidig med at de fremhæver de IGU-ansattes stabilitet og engagement.

En række af disse historier fra arbejds-

FAKTABOKS

- Integrationsuddannelsen (IGU) varer to år og omfatter ansættelse i en lønnet praktikstilling på en virksomhed og skoleundervisning med uddannelsesgodtgørelse.
- Uddannelsen er målrettet flygtninge og familiesammenførte til flygtninge i alderen 18-40 år, der har folkeregisteradresse i Danmark og har haft det i mindre end 5 år.
- Der skal udarbejdes en uddannelsesplan for 20 ugers skoleundervisning, hvori der skal indgå undervisning i dansk og faglige AMU-kurser.

◦◦◦ **fortsætter side 13.**



◦◦◦ *fortsat fra side 12.*

pladsen kan man læse på www.ugens-igu.dk, hvor alle tidligere historier også bliver lagt i arkiv.

Mange af arbejdspladserne fremhæver et tæt og meget servicerettet samarbejde med det lokale jobcenter. Mange omtaler også samarbejdet med den lokale AMU-udbyder, og de problemstillinger, der nogle gange opstår, når kurser ikke gennemføres alligevel, eller sprogkravene er for høje for de IGU-ansatte. Men stort set ingen bringer Sprogcentret på banen, hvordan kan det være?

Danskuddannelse er en væsentlig del af en IGU-ansats uddannelsesplan, men det opfattes sjældent som en integreret del af en IGU-ansættelse. Det kan skyldes, at aflønningen for uddannelsesdelen i IGU ikke ligger i virksomheden, men i kommunen, og at arbejdspladsen derfor ikke ser det som et ansvar, de har, udover at give den IGU-ansatte tid til deltagelse i sprogkursus. I nogle IGU-ansættelser ses den normale danskuddannelse da også at være overgået til at være en "privatsag", som flygtningen må klare uden for arbejdstiden, og i stedet indgår AMU-systemets brancherettede dansktilbud i uddannelsesplanen. Jeg har ikke hørt om IGU-arbejdspladser, der har været i kontakt eller dialog med det lokale sprogcenter om, hvordan man bedst kan tilrettelægge danskuddannelsen i forbindelse med en IGU-ansættelse.

Alle er enige om, at opbygning af gode danskundskaber er en af hjørnesteenene i IGU-ordningen, og rigtig mange arbejdspladser tager da

også en sproglig opgave på sig i den praktiske hverdag. Der er masser af kolleger rundt om, der i praksis fungerer som sproglige trænere. Men de famler noget i blinde, da de kun sjældent tilbydes nogle værktøjer, der kan hjælpe dem i denne sproglige opgave. De kommunikerer det bedste, de har lært, og det kan da også ses i tydelige sproglige forbedringer hos de IGU-ansatte, men måske kunne denne sproglige træning af kommunikation på arbejdspladsen gøres endnu mere målrettet, hvis sprogcentret meldte sig på banen med tilbud om at klæde en medarbejder på til at give målrettet sproglig træning. Fra projektet Dansk+ ved jeg, at det kan gennemføres med god succes.

Netop kombinationen af at lære dansksproglige regler og ord på sprogs-kolen og daglig brug og træning på arbejdspladsen, er jeg overbevist om, giver den bedste effekt – selvfølgelig afhængig af, hvor meget dansk man kan komme til at bruge i arbejds-situationen. Det er netop denne kombination af arbejde og læring, der er kernen i IGU, og som alt andet lige er voldsomt integrationsfrem-mende.

Så hvorfor byder sprogcentre sig ikke mere til og er direkte opsøgende overfor de virksomheder, der har IGU-ansatte? Det kan i praksis ske ved tæt kontakt med jobcentre, der har overblik over de lokalt indgåede aftaler, og så må man være opsøgende overfor IGU-virksomhederne. Disse virksomheder har nok at se til med IGU-ordningen i det hele taget, så sprogcentre skal ikke for-vente, at det er virksomhederne der

opsøger dem – der skal et rugbrøds-arbejde og nogle fornuftige tilbud til at få igangsat et samarbejde.

Det skal understreges, at jeg har besøgt nogle sprogcentre, hvor man har oprettet særlige IGU-hold, hvor alle kursister er i IGU-ansættelse. Jeg har oplevet det som en gave til undervisningen, at alle kursister har en arbejdsplads og en ansættelsestype som en fælles referenceramme. Jeg har også oplevet et hold, hvor alle var ansat i samme branche – hold da op for en synergi, der kom ud af det!

Men det hører desværre til sjældenhederne. Det er min opfattelse at alt for mange sprogcentre ser ret isoleret på deres opgave, som en skoleagtig uddannelsesforpligtelse, i stedet for at tænke det ind i en større sammenhæng, der tilgodeser den ansatte kursist og dennes situation og vilkår.

For mig at se sikrer IGU-arbejdspladsen integration og sproglig træning, men hvad sikrer sprogcentre egentlig, hvis deres aktivitet ikke sker i samarbejde med arbejdspladsen?

Jeg er med på, at der er en række praktiske problemer, der kan modvirke et initiativ, men omvendt tror jeg, at indsatsen betaler sig. Hvis man ikke er opmærksom og opsøgende på sprogcentre, så risikerer man, at endnu flere IGU-ansatte får AMU's dansktilbud som en del af IGU-uddannelsesplanen, og at danskuddannelse på sprogskolerne bliver en privat sag, der ikke har noget med IGU at gøre. Det synes jeg er en kedelig tendens!



IGU bliver en succes, når alle parter har samme mål

• AF ELNA LETH PEDERSEN, AFDELINGSLEDER FOR ERHVERV, SPROGCENTER MIDT



Tæt dialog med alle parter og udsigt til fast job eller uddannelse er afgørende for succesfulde IGU-forløb, viser erfaringer fra Sprogcenter Midt i Horsens.

At være ansat i IGU kan rumme store perspektiver. Det gælder især, hvis kommunen, herunder jobcentret, og det lokale sprogcenter kan finde sammen om en fælles dagsorden. Det handler om at gøre forløbet så smidigt som muligt, og det handler om, at forløbet er rettet direkte mod et job eller en uddannelse, der passer til den enkeltes ønsker og kvalifikationer.

Den fælles dagsorden er afgørende for Sprogcenter Midt, som dækker Horsens, Silkeborg, Skanderborg og

Odder kommuner. Mange af kursisterne er kommet ind i et IGU-forløb, endda på tværs af kommunegrænser. At det kan lade sig gøre, skyldes også et godt og tillidsfuldt samarbejde med lokale virksomheder.

10 på plejehjem i Odder

I Odder Kommune påbegyndte 10 flygtningekvinder i efteråret 2017 en IGU på forskellige plejehjem i Odder. Formålet var med tiden at kvalificere alle 10 til en egentlig uddannelse

inden for området, og erfaringerne indtil nu har været gode.

Det skyldes ikke blot et tæt samarbejde og løbende dialog med jobcentret i Odder. Det skyldes også en ny tilgang til opgaven.

F.eks. er sproglæreren og projektlederen den samme person. Det gør hele forløbet mere stabilt, og for de andre interessenter – mentorer på plejehjemmene, kommunale sagsbehandlere m.m. – er der kun én indgang til projektet.

Fra begyndelsen bliver kvinderne undervist både i det dansk, de oplever på deres arbejdsplads, samt i alment dansk, hvilket gør, at de kan klare sig selv i hverdagen. Projektlederen er løbende i tæt dialog med ledere, praktikansvarlige og kursister og

◻◻◻ fortsætter side 15.



... fortsat fra side 14.



får dermed et direkte indtryk af de sproglige udfordringer i hverdagen. Det betyder, at danskundervisningen ofte tager udgangspunkt i opgaver fra jobbet.

Eksempelvis oplever alle kvinderne dødsfald på plejecentret. Her kan sproglereren give dem det relevante ordforråd, som passer til situationen, samt de sproglige udtryk, som er passende at bruge f.eks. over for de pårørende. Det åbner igen for at indtage deres erfaringer med at tale om døden i Danmark i forhold til, hvor de kommer fra.

Gennem træningsøvelser trænes kropslig bevidsthed, og i en særlig "kvindeklub" taler kursister og lærer om deres egen situation, ønsker og fremtidsmuligheder. Det hjælper dem til at motivere hinanden. Kursisterne selv giver udtryk for, at de lærer masser af dansk på denne

måde, de får styrket deres tro på, at de kan og vil arbejde, de lærer arbejdsmarkedet at kende og ikke mindst får de øjnene op for, at et arbejde giver dem selv en større indflydelse på deres eget liv.

Det blandede hold i Skanderborg

Hvor projektet i Odder tager sigte på, at alle deltagere er i samme branche, rammer et andet IGU-hold i Skanderborg Kommune meget bredere. Her er 12 kursister fordelt på næsten lige så mange brancher; fra børnehaver over rengøring og kantiner til lagerarbejde og blikkenslager. Samtidig spænder de bredt i danskniveau.

Derfor kan det være udfordrende at give den helt rigtige undervisning. Sproget og erfaringerne er meget forskellige, men det er lykkedes at

skabe en undervisning, der tilgodeser den enkeltes behov og samtidig løfter alle kursisterne i flok.

På holdet arbejdes bl.a. med de fælles behov, kursisterne har for at begå sig på arbejdsmarkedet: Hvad taler man med kollegerne om i pausen? Hvordan beder man om eller tilbyder sin hjælp? Hvordan fortæller man, hvad man er god til og hvad man har brug for at lære mere af? Kort sagt byder kursisterne ind med input og de sprogbehov, de oplever i hverdagen på arbejdspladserne. Et eksempel kan være brugen af modalverber og høflighedsformer – kursisterne spørger til, hvordan man udtrykker sig høfligt på dansk, og det gælder både mundtligt og skriftligt.

Mange af kursisterne oplever, at de lærer masser af mundtligt dansk på jobbet ved at tale med deres kolleger.

... fortsætter side 16.



◦◦◦ **fortsat fra side 15.**

Derfor ønsker de også fokus på læsning og skrivning. Den faste struktur i undervisningen er derfor, at der lægges ud med noget fælles, som tager afsæt i kursisternes behov eller erfaringer. Samtidig arbejdes der en del med sprogets grammatiske strukturer, for netop grammatikken er et område, der kræver ekstra fokus. Det fører over i en mere differentieret undervisning, som kan rumme forskellige niveauer af læsning og skrivning, og hvor kursisterne arbejder mere individuelt. Fællesskabet på holdet bevirker, at der er plads til alle uanset sprogligt niveau, og kursisterne hjælper gerne hinanden.

Et af værktøjerne, som Skanderborg Kommune har introduceret, er en "ordbog" med faste vendinger og udtryk til den enkelte branche. Denne ordbog får kursisterne med ud, og der er plads til, at de selv kan notere sig yderligere vendinger, når de støder på dem.

Også her er det tætte samarbejde med kommunen helt afgørende. Alle 12 kursister får daglige input på arbejdspladserne, som kan bruges i undervisningen, og samtidig lægges der stor vægt på, at den enkelte kan se et formål og en retning med IGU-forløbet.

Flere af deltagerne har praktisk jobberfaring med fra hjemlandet, og det øger chancerne for, at de på længere sigt kan få en uddannelse eller et fast job – men som altid er dansk en af forudsætningerne.

15 IGU'ere på den samme virksomhed

Sprogcenter Midt underviser også IGU-medarbejdere, der er ansat i én virksomhed med flere afdelinger fordelt over flere kommuner. I januar



begyndte 15 IGU-medarbejdere hos logistikfirmaet Frode Laursen med det klare mål at ende i en fast ansættelse.

Otte af de 15 er ansat i afdelinger i Jylland, og hele forløbet omfatter bl.a. et grundlæggende AMU-kursus og siden en mere grundig undervisning i transportfaget. Dertil kommer dansktimerne, som sprogcentret har ansvar for. Undervisningen finder sted på arbejdspladsen én gang om ugen, og hele vejen igennem er dansktimerne et af de faste omdrejningspunkter. Undervisningen skal sikre, at medarbejderne bliver bedre integreret på jobbet og lettere kan klare sig selv i den danske hverdag.

Undervisningen tager altid udgangspunkt i det sprog, der er brug for i hverdagen til at tale med kolleger og give og forstå beskeder. Den er opdelt efter niveau i to hold og

foregår i arbejdstiden i Frode Laursens afdeling i Hørning ved Aarhus, og deltagerne skal bestå modultest undervejs i forløbet.

Samtidig lægger virksomheden stor vægt på, at danskundskaberne bliver brugt i hverdagen. De danske medarbejdere har fået besked på at tale dansk med IGU-medarbejderne, og desuden uddanner Frode Laursen særlige mentorer, der skal hjælpe IGU'erne med stort og småt i hverdagen. Og guleroden er klar: Der er endog meget gode chancer for et fast job, når IGU-forløbet slutter i januar 2019.

Dette forløb er skræddersyet til Frode Laursen A/S, men kunne ikke lade sig gøre uden et tæt samspil med de berørte kommuner, hvor kursisterne kommer fra – nemlig Hedensted, Skanderborg og Favrskov.



STAVEFEJLENES TOP 10

af Ulla Bendix og Jette Helland, Alfabet 2018

• ANMELDT AF ULLA KROPF-THIEL, UNDERVISER PÅ CENTER FOR DANSK OG INTEGRATION

Alfabetas system for voksne – Staveprofilen – er blevet suppleret med genudgivelsen af et hæfte, der samler de mest almindelige stavefejls-typer. Hæftet består af 10 kapitler, der behandler 10 fejltypen:

- nutids-r
- et eller to ord
- stort begyndelsesbogstav
- ligge eller lægge
- sin eller hans/hendes
- -ene eller -ende
- Fremmedord
- stumme bogstaver
- biords-t
- dobbeltkonsonanter

I hvert kapitel præsenteres en staveproblematik med korte eksempler og enkle regler, der efterfølges af masser af opgaver. Bagerst i hæftet findes en facitliste.

Undervejs henvises der til flere opgaver og uddybende forklaringer i Staveprofilens øvrige udgivelser. Til sidst finder man korte oversigter over tegn, grammatiske kom-maregler og ordklasser.

Hæftet er i A-4 størrelse, meget overskueligt og lækkert sat op med

varieret layout, masser af farver og enkelte billeder.

Jeg havde selv stor fornøjelse af at arbejde teksterne igennem og kigge nærmere på de mange praktiske regler og forklaringer, der følger opgaverne. Hvem kan ikke blive bedre til at stave, for hvem undgår helt at lave en stavefejl i ny og næ?

Men det er også tydeligt, at hæftet er lavet til kursister med dansk som modersmål.

Mange af eksemplerne tager udgangspunkt i udtalen af ordene, eller i om det "lyder rigtigt". Det er fint for mig, men svært for mine indvandrere og flygtninge.

Dermed ikke sagt, at bogen ikke kan bruges på de højere moduler. Jeg vil kunne plukke i de mange øvelser og bruge de mange eksempler, men meget skal nok "oversættes" eller bearbejdes til undervisningen for indvandrere.

Alt i alt et fint bud på en lærebog med fokus på at styrke kursisternes stavefærdigheder.



ISBN: 9788763606059

Antal sider: 72

Kan bla. købes hos Saxo.com

Har du også for meget tid?

• AF MERETE LØVGREEN, UDVIKLER OG INDEHAVER AF FORLAGET SPROGGREN

Lærere har travlt. Meget travlt. Vi har et kæmpe pensum, bruger mængder af energi på at få det sociale i klassen til at fungere og har derudover en opgave eller to, som intet har med selve undervisningen at gøre. Og så har jeg ikke engang nævnt forberedelsen.

Den helt gængse opfattelse af vores egen lærergerning, men af og til har vi faktisk 10-15 minutter til overs. Om det er, fordi vi har nået det, vi skulle, eller ikke orker at gå i gang med noget nyt – det lader vi være usagt. Uanset hvad, er det altid godt at have nogle af 'de små hurtige' aktiviteter i baglommen, og jeg er fan af at gøre dem faglige. Det giver mine elever/kursister mulighed for at bruge sproget på en helt anden måde og mig selv bedre samvittighed.

Har du det på samme måde, vil du måske finde disse 3 aktiviteter interessante.

SANDT ELLER FALSK?

Uanset sprogligt niveau har jeg ofte brugt øvelsen med 'Sandt/Falsk' i forskellige variationer. De to ord alene giver rig anledning til at snakke om rigtigt/forkert, ja/nej, enig/uenig, så du allerede her kan guide dem i forhold til de korrekte kombinationer.

Forberedelse og instruktion

Først sætter jeg de to skilte op i hver sin ende af lokalet eller lægger dem på gulvet. Deltagerne bliver placeret tæt sammen midt imellem skiltene. Jeg står på en stol, så alle kan se min mund og følge med, mens jeg taler højt og tydeligt.

Når jeg har sagt mit udsagn to gange, skal de flytte sig i forhold til, om det er sandt eller falsk. Er de i tvivl, bliver de stående.

Eksempler på 'falsk' til basis

Jeg peger på min røde bluse og siger: Den er grøn.

Jeg holder et D i vejret og siger: Det er et B / Det er en vokal / D som i BIL.

Jeg peger på en kvinde og siger: Det er en dreng.

Eksempler på 'falsk' til DU 1+2

Jeg peger på mig selv og siger: Jeg er 25 år. (Det er mere end tydeligt, at jeg er over det dobbelte.)



Jeg tager fat i en elev og siger: Hun er min søn. (Her er der jo to fejl, hvilket kan give meget snak.)

Jeg siger: Efter onsdag kommer tirsdag.

Eksempler på 'falsk' til DU2+3

Jeg siger: Det er nemt at lære dansk.

Jeg siger: Jeg har 10 negle. (Kan tolkes på to måder, så diskussionen kan blive heftig.)

Jeg siger: Det er tit koldt i Danmark.

◦◦◦ fortsætter side 19.



◦◦◦ fortsat fra side 18.



Se denne korte video og hør kursisternes (ganske fornuftige) argumenter for sandt og falsk i forhold til vejret i vores skønne land.

Link: <https://youtu.be/tswbCYXNNs0>

Gør det selv

Har du mere end 10 minutter til rådighed, kan du også bede dine elever eller kursister om selv at lave et sandt og et falsk udsagn hver især, som de så får lov til at afprøve på deres klassekammerater. Det giver rigtig god mundtlig og skriftlig træning og masser af dialog.

For at lette dit arbejde har jeg lavet 4 skiltepar til dig. Print dem gerne i grøn og rød, hvis det er muligt ;o)

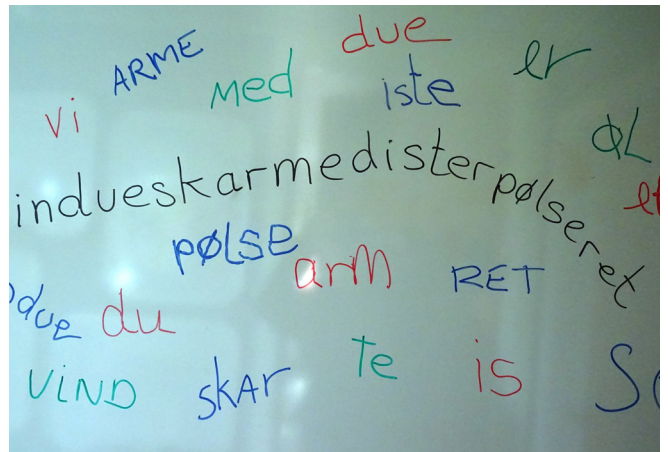
Link: <http://sproggren-shop.dk/gode-gaver-ganske-gratis/>

ORD I ORD

En personlig favorit er at kreere laaange ord, som vi hurtigt kan dykke ned i. Ord, som faktisk kræver en del dansk i forhold til både afkodning, forståelse, udtale, stavning og grammatik.

Når jeg skriver VINDUESKARMEDISTERPØLSERET på tavlen, læser vi det først sammen – meget langsomt. Dernæst i mindre bidder. Så bliver en eller to elever bedt om at komme op og skrive et ord, de kan finde i læseretningen. Kun et ord hver, og så skal stafettuscherne hurtigt gives videre til de næste.

På den måde kommer der bevægelse, liv og måske også lidt konkurrence ind over øvelsen.



Ord på græs

Er vejret godt, tager vi ordet med udenfor. Det giver mulighed for endnu mere bevægelse, hvis du lader eleverne løbe frem og tilbage til ordet og skrive på hver deres papir. Du tager tid og tæller ned. 5 minutter er fint.

Du har det sidste ord

Når eleverne har udtømt alle deres muligheder, eller tiden er gået, kommer jeg så på banen med evt. rettelser og ekstra bud, som de har overset. Undervejs snakker vi om bøjninger, betydning og udtale – alt efter niveau, tid og lyst. Indtil videre er vores rekord 45 ord. Jeg si'r det bare..

Brug for inspiration?

Måske har du selv nogle favoritord? Hvis ikke, kan du finde masser af inspiration lige her.

Link til 'Ord i ord' på DSA-KvikKøb:

<http://sproggren-shop.dk/produkt/ord-i-ord-2/>

◦◦◦ fortsætter side 20.



◦◦◦ fortsat fra side 19.

PUSLESPIL

Har jeg adgang til et smartboard og en pålidelig net-forbindelse, er det både hyggeligt og sprogligt aktiverende at kreere og samle puslespil sammen.

Jeg benytter mig af den gratis funktion på jigsawplanet.com, hvor jeg selv kan vælge billede, antal og former på brikker. (<https://www.jigsawplanet.com/>)

For at gøre det nemmest for de elever, der aldrig har prøvet det før, bruger jeg som regel et billede af mig selv som barn og kun 12 brikker. Det giver et hurtigere overblik og en mulighed for at sætte rammen.

Undervejs skriver jeg ord og udtryk på tavlen ved siden af, så de kan hjælpe hinanden på dansk.

Det kan f.eks. være:

4 hjørner – 4 sider – en ramme – en brik – flyt den – op/ned/til højre/til venstre – Må jeg hjælpe dig? – Den passer her – Nej, ikke der – Se på farverne – Prøv igen – Én ad gangen – Din tur..

Da der er 'timer' på, gør vi det nogle gange til en konkurrence mellem to hold om, hvem der kan samle det på kortest tid.

En anden version er en slags stafet, hvor eleverne står på en lang række. En ad gangen kommer de så hen til tavlen og flytter en brik, hvorefter de løber ned bag i køen, og turen går videre.

Er der tid tilovers, lærer jeg også altid mine elever og kursister at lave deres egne puslespil, som de kan samle på mobilen, men vent! Har du først vist det, får du dem ikke væk fra skærmen foreløbig.



Ønsker dig nogle gode og aktive minutter og opfordrer dig til at tage alle de smil, der følger med, helt ind i hjertekulen. Det giver god energi til næste lektion.

MERE INFORMATION

Merete Løvgreen er udvikler og indehaver af forlaget Sprog-gren, hvor hun udgiver materialerne Sprog & Tal i Bevægelse, som kombinerer fagligheden med bevægelse og store smil. Hun er uddannet folkeskolelærer, har tidligere arbejdet som tosprogskoordinator og er nu vikar på et sprogcenter.

Link til gratis aktiviteter:

<http://sprog-gren-shop.dk/gode-gaver-ganske-gratis/>

Link til blog på Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/blogs/dsa-dansk-som-meget-andet-end-sprog/>

FOKUS
NO. 71

Artikler, debatindlæg og kommentarer sendes til: fokus.dansk@gmail.com

Udkommer december 2018

Deadline for indlæg er den 1. november 2018



SUND START

Læger som gæstelærere. En introduktion til det danske sundhedsvæsen.

● AF LÆGE MARIEKE LEEMREIZE, STIFTER AF SUND START OG PÅ VEJ TIL AT BLIVE PRAKTISERENDE LÆGE I REGION SJÆLLAND.



I vores arbejde som læger møder vi dagligt patienter med vidt forskellige forventninger og forudsætninger i forhold til, hvordan sygdom og sundhed opfattes, og hvilken hjælp man forventer at få. Alle patienter er naturligvis forskellige, men når man kommer fra en anden kultur, taler et andet sprog og er vant til et andet sundhedsvæsen, er der flere barrierer, der gør sig gældende.

Vi ved, at etniske minoriteter er mindre tilfredse med sundhedsvæsenet end andre grupper. Vi ved, at kroniske sygdomme som sukkersyge

ofte er dårligere reguleret i denne patientgruppe. Vi ved, at nydanskere er mindre tilbøjelige til at benytte sig af forebyggende undersøgelser som undersøgelse for livmoderhalskræft eller børneundersøgelser. Vi ved, de foretager flere opkald til 112 end etniske danskere. Mange har en dårlig forståelse af, hvor de kan få den rette hjælp og er f.eks. ikke bekendt med den nøglerolle, som den praktiserende læge har i Danmark. Det fører til en u hensigtsmæssig brug af sundhedsvæsenet og resulterer i frustrationer hos både patienter og læger.

Vi ved, at vi som læger er dårligt rustet til at møde denne patient-

gruppe, og vores nye medborgere er ligeledes dårligt klædt på til at møde os. Dette ønsker vi at gøre noget ved, og derfor tilbyder Sund Start undervisning til sprogskoler på hele Sjælland.

Sund Start blev stiftet i 2016 og er en interesseorganisation under Selskab for Indvandrersundhed. Dermed vi er del af et stort netværk af ligesindede læger og andet sundhedspersonale, der ønsker at blive bedre til at nå ud til nydanskere og fremme integrationen i sundhedsvæsenet. Vi blev inspireret af foreningen Sund Nord, en forening af yngre læger der laver sundhedsfremmende arbejde i

◻◻◻ fortsætter side 22



◦◦◦ *fortsat fra side 21.*

Nordjylland, og som siden 2013 har udbudt undervisning på sprogskoler i region nord. (<http://sund-nord.dk/introduktion-til-det-danske-sundheds-system.html>)

I region midt er der nyligt etableret en gruppe af medicinstuderende under navnet Ens Sundhed. Sidste år begyndte de at undervise på Lær Dansk i følgende emner:

1. Intro til sundhedssystemet
2. Kost og livsstil (inkl. livsstilssygdomme)
3. Kræft
4. Mental sundhed

De er i hurtig vækst og har også oplevet interesse fra medicinstuderende i andre dele af landet, og vi er netop nu ved at kigge på, hvordan vi måske kan indgå et samarbejde i fremtiden. (<http://imcc.dk/aktiviteter/ens-sundhed/>)

I Sund Start er vi alle læger som er i gang med at specialisere os indenfor forskellige grene med en overvægt af kommende praktiserende læger. Vi underviser frivilligt og har alle fuldtidsjob ved siden af bortset fra enkelte, der er på barsel. Det er således lidt af et puslespil at få undervisning til at passe ind i vagtskema og familieliv, og vi kan ikke altid honorere alle de ønsker, vi får fra sprogskolerne, men vi gør vores bedste for at nå ud til så mange som muligt. Generelt er det nemmere at finde læge-undervisere til aftenhold end daghold.

Da vi arbejder frivilligt, er undervisningen gratis. Vi beder dog om at

få dækket evt. transportudgifter. Vi medbringer selv undervisningsmateriale og behøver blot et lokale med mulighed for at vise PowerPoint. Vi underviser 2 eller 3 læger sammen og har et standardoplæg à 2-3 timers varighed. Ideelt er det, hvis vi kan komme i forlængelse af et undervisningsforløb om sundhed, således at kursisterne allerede har fået lidt basal information og endnu bedre, hvis de også har forberedt spørgsmål sammen med sproglæreren forud for besøget. I vores oplæg kommer vi omkring emner som:

- Den praktiserende læges rolle.
- Hvad er tavshedspligt?
- Hvornår skal man ringe hhv. 112 og 1813 / lægevagten
- Hvad gør jeg, hvis jeg bliver gravid?
- Hvorfor forebyggende undersøgelser og for hvad?
- Hvad er mine rettigheder som patient?

Ud over den basale information lægger vi også op til diskussion f.eks. omkring, hvorfor man ikke kan købe antibiotika uden recept, eller hvad kursisterne forstår ved "en god læge", men også hvad en dansk læge forventer af patienterne. Mange kursister har været villige til at dele deres erfaringer og frustrationer i forhold til sundhedsvæsenet med os, og det er hver gang en øjenåbner at komme ud og møde dem. Vi bliver som læger skarpere til at kommunikere med og forstå patienter af anden etnisk herkomst, og vi bliver klogere på de barrierer, der er i vores sundhedssystem. Desuden lærer vi om andre måder at se på sundhed og sygdom på,

samt om hvordan det er organiseret i andre lande.

For at give plads til diskussion vil vi helst have hold på minimum 10 men maksimalt 25 kursister. Undervisningsmaterialet er holdt i et let forståeligt sprog og med mange billeder, men eleverne skal have et dansk niveau, som gør dem i stand til at stille spørgsmål og deltage aktivt i diskussionerne. Med forbehold for variation mellem holdene, har vi erfaring for at DU1 modul 4-6, DU2 modul 3-6 og DU3 modul 3-6 har tilstrækkelige sprogkundskaber, hvorfor disse hold er vores primære målgruppe. Vi har valgt denne målgruppe, dels fordi det er et plus, at de allerede har gjort sig erfaringer med det danske sundhedsvæsen, og dels fordi vi som læger gerne vil have lidt modspil og få nogle erfaringer og betragtninger med hjem, der gør os klogere.

Håbet er, at Sund Start kan bidrage til at mindske misforståelser og fremme sundheden blandt flygtninge og indvandrere og skabe en øget lighed i sundhed.

FOR MERE INFORMATION

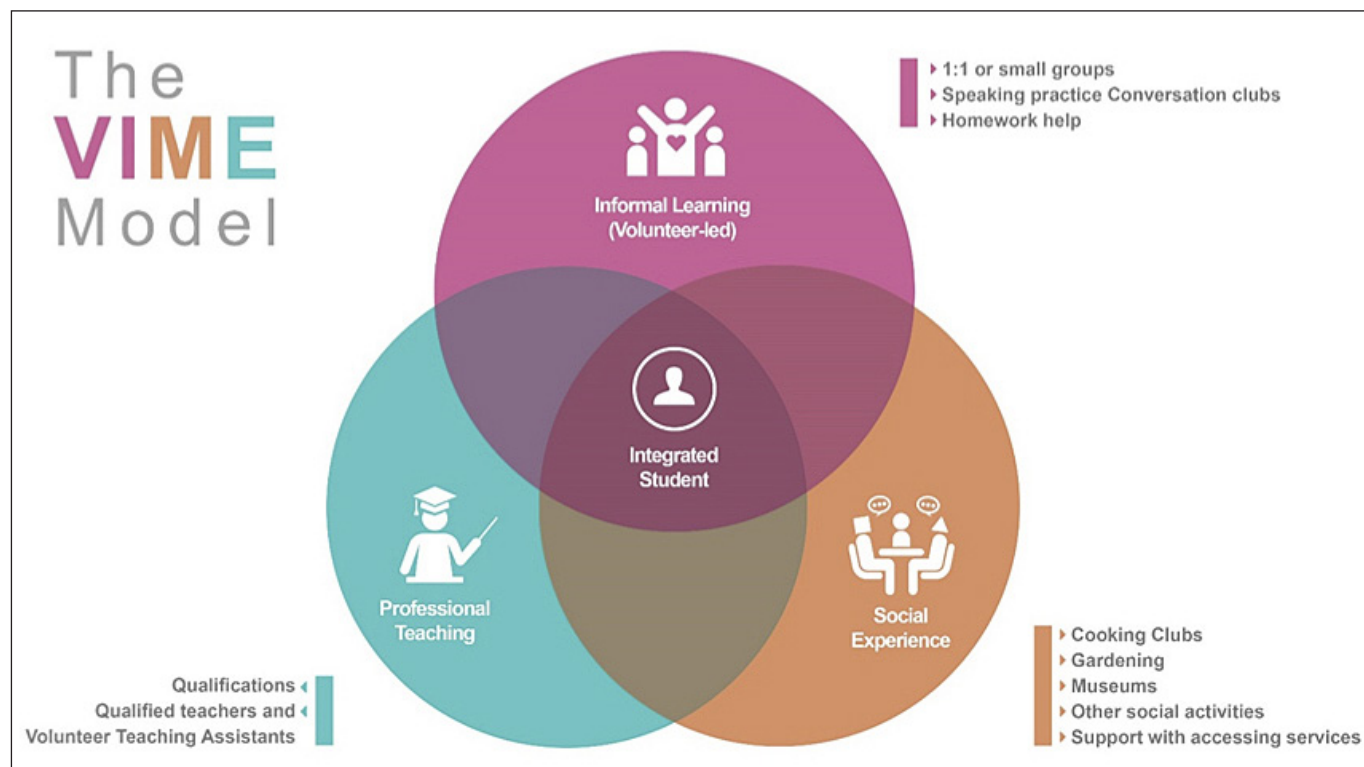
Se vores hjemmeside: www.indvandrerensundhed.dk/sund-start/

Hvis du ønsker at få lægebesøg til dit hold, bedes du udfylde en formular på følgende link og vi skal gøre vores bedste for at finde undervisere. <https://goo.gl/forms/cv4zg9pcH-hCzsFqF3>



Frivilliges bidrag til andetsprogstilegnelsen

• AF LINE CHRISTIANE CRAMER, SLAGELSE SPROGCENTER.



Frivillige bidrager på mange områder i forhold til udlændinge, der kommer til Danmark. Men på hvilken måde kan frivillige bidrage i forhold til at støtte udlændinge i andetsprogstilegnelsen? Og hvor går grænserne mellem den professionelle (underviser i dansk som andetsprog) og den frivilliges bidrag til denne læringsproces? Hvilken træning kan støtte de frivillige i deres arbejde og hvordan organiseres den bedst?

Slagelse Sprogcenter har siden efteråret 2016 deltaget i et EU-projekt om frivilliges bidrag til undervisningen i andetsprog. Projektet VIME (Volun-

teers in Migrant Education) er blevet til i samarbejde med partnere fra 3 andre lande; England, Slovenien og Holland. Formålet er at identificere frivilliges roller og opgaver i tilknytning til engelsk, slovensk, hollandsk og dansk som andetsprog (L2). Målet er at udarbejde træningsmoduler til frivillige samt guides til hhv. frivillige og professionelle, som skal ruste dem bedre til samarbejde.

Den første fase af projektet blev brugt på at undersøge eksisterende praksis og blandt andet interviewe både professionelle, frivillige og lærere om erfaringer med inddragelse af frivillige i L2 uddannelse. Der viste sig at være store forskelle både på omfanget, måden og træningen

af frivillige på dette område. En af hovedkonklusionerne på tværs af alle fire lande var, at de frivillige efterspurgte mere viden om og praktiske tips til at kunne støtte udlændinge i deres sprogtilægnelse.

På denne baggrund har partnerlandene udarbejdet en fælles ramme og en model, som beskriver læring og kobler læring med frivilliges funktioner og opgaver. VIME projektets teoretiske udgangspunkt er, at sprogtilægnelse er en social proces og set fra dette perspektiv læres sprog gennem interaktion med mennesker, der taler værts sproget og på de steder, hvor sproget bruges.



Mundtligt SAM-talesprog. Hvorfor og hvordan?

● AF KAREN B. HØJ, FREELANCE SPROGKONSULENT.

Nedenstående refleksioner er opstået i forbindelse med en såkaldt samtalecafé, som undertegnede afholdt som et forsøg på IA Sprog gennem et lille årstid.

I forbindelse med mit arbejde med Samtalecafeen kunne jeg konstatere, at selv de mest elementære sproghandlinger ofte ikke var på plads, heller ikke hos kursister på de afsluttende moduler på både Danskuddannelse 2 og 3. Det blev min motivation for at arbejde med forskellige input til igangsætning af den frie samtalefærdighed. Redskaberne var forskellige samtalekort, fortællespil og instruktioner – f.eks. til at føre en mobilsamtale, til small-talk, til at udarbejde en lille rimtekst, en rap, til at arbejde med at samtale i forskellige registre og meget andet.

Denne artikel er i høj grad inspireret af Lone Ambjørns forskningspapir: "Talt interaktion i diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. (Ambjørn, 2008)" Dette omhandler undervisning i fremmedsprog, nærmere betegnet spansk, men jeg vil her overføre hendes forskning til mit eget område, nemlig undervisning i mundtlighed i dansk som andetsprog for voksne. Det forekommer mig, at Lone Ambjørns refleksioner sagtens kan overføres til dansk som andetsprog-kontekst- og at det er endnu



mere relevant, hvordan man lærer at samtale i et sprog, som man er omgivet af til daglig.

Min fremstilling bliver en del forenklet i forhold til Lone Ambjørns af hensyn til overskueligheden. Jeg vil kort forsøge at diskutere, hvordan undervisningen på dansk som andetsprogs-området stadig, trods mindre ændringer i forhold til modultest-målene, overvejende retter sig mod bestemte diskursformer og sproghandlinger. Til sidst i artiklen

vil jeg komme ind på forskellige konkrete IT-didaktiske værktøjer, man kan anvende i sin undervisning. Jeg vil således udelukkende fokusere på det diskursive aspekt, som Ambjørn definerer således:

"En deklarativ og procedural viden om dialogopbygning, replikskifte-mekanismer, gambitter, emneskift-mekanismer, tilbagekanaliserende feedback og dialogiske regler som led i kohærent interaktion"
(Ambjørn, 2008, s. 19)

◻◻◻ fortsætter side 25.



◦◦◦ *fortsat fra side 24.*

Lone Ambjørn definerer samtale, som en overvejende symmetrisk interaktionsform, hvori der deltager 2 eller flere parter. Samtalen har to grundlæggende formål nemlig at udveksle information samt skabe og opretholde sociale relationer

Jeg vil indledningsvist sammenholde elementerne i samtalefærdighed med de krav der findes til den afsluttende eksamen på Danskuddannelse 3, Prøve i Dansk 3, som er den eksamen jeg har mest erfaring i at føre kursister op til, og som er den danskuddannelse, som de fleste udlændinge med en lang videregående uddannelse og en rimelig hurtig progression bliver henvist til.

Der er kommet fornyet fokus på kommunikativ undervisning og det funktionelle sprogsyn inden for danskuddannelserne, idet der nu med en netop udgivet bekendtgørelse er eksplicit krav om fokus på hverdagsprog og jobrelateret dansk, dvs. pragmatisk dansk med fokus på den kommunikative funktion.

"... Kursisten skal gennem undervisningen udvikle kommunikative kompetencer, herunder:

- *sociopragmatisk kompetence (passende sprogbrug og sproglig adfærd i forhold til den kommunikative sammenhæng, herunder hensyn til situation og kommunikationspartner)*
- *diskursiv kompetence (herunder kommunikationsstrategier, retorisk organisering af tekst og samtale, kohærens og kohæsion)*
- *lingvistisk kompetence (herunder syntaks, morfologi, ordforråd, ortografi og udtale)*
- *interkulturel kompetence (herunder passende sprogbrug i forhold til fx normer og værdier og kulturelle fænomener) ..."*

(Bekendtgørelse af 15/12 2017 om danskuddannelse til voksne udlændinge)

Bemærk, at den sociopragmatiske kompetence står øverst, selv om denne færdighed reelt indtil videre kun har fyldt meget lidt i bedømmelsesvejledningen for den afsluttende Prøve i Dansk 3.

Og videre hedder det i bekendtgørelsen:

"... Der benyttes arbejdsformer og undervisningsmetoder, som:

- *fremmer, at kursisten udvikler mundtlige og skriftlige kompetencer, der er relevante og afpassede efter kursistens sproglige behov på en arbejdsplads eller i almindelige hverdagssituationer..."*

Ved de mundtlige og skriftlige prøver i dansk testes der i følelses- og holdningsudtrykkende sprog handlinger og de samtalestrukturerende sprog handlinger (retorisk organisering)

I bedømmelsesvejledningen til Prøve i Dansk 3 står der:

"Prøvedeltager skal kunne begrunde, udtrykke synspunkter argumentere" og "kunne besvare spørgsmål, beskrive og fortælle"

(Bedømmelsesvejledning til den mundtlige prøve i Dansk 3. Udlændinge- og integrationsministeriet, s. 19)

"Ved de mundtlige og skriftlige prøver i dansk testes der især i informationsudvekslende sprog handlinger" (Kommunikativ sprogfærdighed, Udlændinge- og integrationsministeriet; 2015)

Lone Ambjørn fremhæver, at træningen i den lærerstyrede dialog ikke giver tilstrækkelig anvendelse af varierede former for sprog handlinger.

I klasseundervisning forekommer der oftest sproghandlinger, der vedrører informationer og meningstilkendegivelser relateret til emner, som kursisten skal kunne ræsonnere, argumentere, præsentere og diskutere ud fra. Naturligvis skal der undervises i det formelle, strukturelt baserede dansk, og informationsudvekslende sproghandlinger skal bruges f.eks. i forbindelse med den formelle uddannelsessammenhæng, som Prøve i Dansk 3 sigter mod. Men i en mundtlig hverdagsinteraktion er det vigtigt at beherske et langt bredere spektrum af forskellige sproghandlinger. Det kan naturligvis være vanskeligt at inddrage alle de mange forskellige typer, der findes. Man kan dog sige at handlingsregulerende sproghandlinger, hvor man prøver at få modtager til at udføre eller undlade at udføre bestemte handlinger for eksempel forslag, anmodning, henstilling eller tilskyndelse er vigtige at prioritere. Det er også vigtigt at prioritere opfordringer, råd, ønsker, opmuntringer, advarsler, og passende feedback, f.eks. i form af en afvisning eller en accept, fordi mange sproghandlinger går ud på at forhandle med modtageren om noget - at spille et sprogspil sammen.

Der fokuseres i bedømmelsesvejledningen mere på sproglig form end på kommunikativ effektivitet, i og med at vurderingskategorierne i bedømmelsesskemaet til den mundtlige del af den afsluttende Prøve i Dansk 3 er: udtale, morfologi, syntaks, kohærens og kohæsion, sammenfattet som lingvistisk færdighed. Den øvrige bedømmelseskategori til den mundtlige del, den pragmatiske færdighed (sprog handlingsfærdigheden), er kun ekspliciteret i bedømmelsesskemaet under overskriften 'besvarer spørgsmål'. Men interaktiv tale kræver fokus på og dermed også bedømmelse af

◦◦◦ *fortsætter side 26.*



◦◦◦ *fortsat fra side 25.*

sproghandlinger, replikskifte, gambitter og kommunikationsstrategier. Det virker som om naturlige talesprogsfænomener så som ufuldendte ytringer, gentagelser af ord, selvkorrektioner osv. trækker ned i bedømmelsen. Dette på trods af, at et af kvalitetskravene til prøverne ud over reliabilitet og validitet er autencitet. Dette defineres i prøvevejledningen, som at prøven så vidt muligt skal afspejle de sproglige behov en prøvedeltager har uden for prøvesituationen.

Smalltalk omtales i Lone Ambjørns artikel som noget særlig essentielt i spansk talesprog, som en måde at komme ind på samtalepartneren på, at markere at man har en forbindelse eller ønsker at etablere en. Det gør man ikke så meget på dansk, hvor man mere relaterer til et fælles indhold, når man kommunikerer. Ikke desto mindre er det også i dansk kommunikation vigtigt at kunne indgå eller opretholde sociale relationer. Sproglige behov i hverdagssituationer handler blandt andet om kunne indgå, fortsætte, afslutte og give feedback på samtaler.

I traditionel lærerstyret danskundervisning lægges der ofte vægt på den gruppe sproghandlinger, der kaldes informationsregulerende: at udveksle eller diskutere informationer og holdninger til et givent emne, frem for de handlingsregulerende sproghandlinger: accept, beklagelse, anerkendelse, ønske, direktiv, anmodning eller forslag. Dette er en følge af, at der i bekendtgørelserne er fokus på, at kursisterne opnår kompetencer til at kunne tilegne sig og forstå et fagligt sprog, et strukturelt baseret 'skolepræget' sprog, som der senere kan bygges et uddannelsesforløb ovenpå. Men sideløbende hermed bør det prag-

matiske sprog trænes i langt højere grad, end det forekommer at være tilfældet i sprogundervisningen nu ud fra min personlige erfaring.

I forbindelse med mundtlig interaktion støder underviseren ofte på det problem, at der igangsættes en ytring, der skal svares på, men ofte bliver det netop kun til en enkelt svarreplik og ikke til en fortløbende samtale, fordi kursisterne ikke er trænet i interaktion, dvs. man kommer ofte ikke ud over en struktur, der hedder: lærerspørgsmål-elevsvar-lærerfeedback.

Lærerstyrede spørgsmål med udgangspunkt i tekster og eller billeder er imidlertid ofte uegnede til oparbejdelse af samtalefærdighed, hvor man skal kunne improvisere, da de emner, der samtales om, kan være uforudsigelige i modsætning til planlagte temaer i en classesammenhæng.

Den formelle sprogundervisning og det strukturelle sprogsyn har sin berettigelse i forhold til indlæring af grammatik, korrekthed og i forhold til tilegnelse af det fagprægede formelle sprog på et generelt niveau, hvor kursisten skal vurderes på sin evne til at ræsonnere, argumentere, diskutere, osv. Dette skal man nødvendigvis kunne beherske, hvis man skal gå videre i uddannelsessystemet. Det er færdigheder, som trænes i forbindelse med at holde et oplæg eller at referere, diskutere eller kommentere et emne, en artikel, en film eller lignende. Men i SAM-talen vil sproget ofte være præget af usammenhængende ytringer, gentagelser, at man går i stå osv. Desuden har kropssprog, mimik, stemmeføring og gestik en medbetydning.

Strategisk kompetence

Hvordan inddrager man så disse elementer i en undervisning, der er

præget af løbende indtag og korte undervisningslektioner, hvis det foregår på en sprogskole? Eller med kursister der ofte ikke har tid til at deltage i undervisningen, hvis denne foregår på en virksomhed? Et af forslagene kan være, at man kan stilladsere kursisten ved hjælp af apps- som dermed kan fungere som en del af den Vygotskijske 'nærmeste udviklingszone.

I en improviseret samtale, hvor man ofte mangler ord, kan der stilladses på forskellige måder. Lone Ambjørn kommer ind på mange forskellige typer strategier i sit forskningspapir, men jeg vil her nøjes med at gøre opmærksom på diverse apps som man altid har ved hånden via sin mobil: fx 'Say hi' hvor man kan indtale den sætning, man vil have oversat, hvorpå den fremkommer både i indtalt og i skriftlig version- det er endnu lettere tilgængeligt end Google Translate. Man kan naturligvis ikke undervise i samtlige de forskellige typer sproghandlinger, der findes, men man kan udvælge enkelte centrale og stilladsere på forskellige vis. Fx. ved at give kursisterne samtalekort med en given ytring, som A kommunikerer, hvorefter B skal finde et passende svar.

Dialoger kan i nogle tilfælde være organiseret i visse *ytringspar* der funktionelt hører sammen og definerer hinanden, f.eks.: hilsen-hilsen, anmodning-accept, bebrejdelse-undskyldning, tilbud-afvisning eller tilbud-accept (Ambjørn s.18). Man kan træne disse ytringspar via vendespil på samme måde, som man træner f.eks. leksikalske udtryk eller grammatik. Andre mulige samtaleopgaver kunne være med udgangspunkt i nogle af de andre oven for nævnte sproghandlingsregulerende udtryk.

◦◦◦ *fortsætter side 27.*



◦◦◦ fortsat fra side 26.

Smalltalk er ikke en egentlig sprog-handlingstype men tilhører den såkaldte fatiske sprogfunktion, en af de 6 kategorier i de Roman Jacob-senske sprogfunktioner. De øvrige omfatter: den emotive, den konative, den referentielle, den metasproglige og den poetiske sprogfunktion. Den fatiske (sociale) funktion har at gøre med kontakten mellem afsender og modtager, fx når man hilser på hinanden, byder velkommen til en fest, lykønsker hinanden. Og når man bruger sproget til smalltalk bare for at vise, at man gerne vil snakke sammen og opretholde de gode relationer i kommunikationen.

Træning i smalltalk

Arranger en 'reception' i et lidt større lokale, hvor deltagerne kan gå rundt mellem hinanden, evt. med deltagelse af en eller flere andre klasser.

Mulige emner: Bemærkninger om vejr/vind, transport.

Neutrale uforpligtende bemærkninger om omgivelserne og anledning til at man er sammen, udveksling af personlige informationer (velbefindende, påklædning, oplevelser). Fremvisning af personlige fotos på en mobil er på samme måde fremragende samtaleåbnere, som kan indøves i par, hvor den anden part skal kommentere med en passende feedback-kommentar.

Samtaletræning via apps

Træning af ordforråd: appen "Ordforråd : 6000 ord" (en gratis applikation). Denne er udviklet til børn, men kan med lige så stor fordel anvendes af voksne. Den indeholder en lang række forskellige ordforrådsområder: fx udseende, helbred, hjemmet.

Der er mulighed for at repetere og indtale ord, matche ord, lytte og vælge ord og skrive ord, så man får alle 4 former for produktionsformer med: læse, tale, lytte skrive. Man kan træne et emne og bagefter tjekke sin forståelse og få feedback ved at repetere det pågældende ord og udtale.

Oversættelse: SayHi: <https://www.sayhitranslate.com/> Her skal man blot indtale sit ord eller sin sætning og app'en oversætter og udtaler det indtalte for en. Man kan også bruge denne app til at gemme ord man gerne vil huske.

En anden metode til at samle og systematisere ordforråd er at skrive elektroniske ordlister over forskellige brancheområder, man skal huske substantiver og verber inden for. Dette kan gøres via en app, der hedder Padlet, hvor man kan oprette og systematisere forskellige ordlister, som man kan gemme i sit eget arkiv – og understøtte med at indtale de aktuelle ord, tilføje billede eller en video. Se mere på padlet.com

Endelig er der diverse talegenkendelsesværktøjer – den kendteste er SIRI, som er en feature i iPhones og Google Now, som er den tilsvarende på Android. Disse svarer på mange forskellige spørgsmål. Siri besvarer f.eks. spørgsmål om, hvordan vejret er på bestemte lokaliteter, den kan finde geografiske destinationer, finde telefonnummeret på en kontakt og meget andet. Personer, der taler dansk på begynderniveau, kan hermed øve sig i at udtale forskellige destinationer, f.eks. deres adresser eller den S-togsstation, de anvender til dagligt. Det er utrolig praktisk at kunne udtale sin egen bopælsadresse korrekt!

I klasseværelset

- Diverse samtale- og fortællespil
- Rollekort med fx feedback og gambitter
- Quizzer og vendespil
- Diskussions- og dilemmaopgaver
- Registrering af ordforråd/sproghandlinger: YouTube-app, optagelse af samtaler på video pr. mobil, der eksporteres til underviserens egen kanal.

Samtale har ikke kun et indhold, men også forskellige modaliteter, afhængigt af modtager og situation.

Ambjørn nævner i sin artikel, at der en mængde forskellige faktorer, der spiller ind på afsenders og modtagers kommunikative valg. Det er for omfattende at oplyste og at undervise i dem alle, så jeg vil her kort nøjes med at komme ind på de 2 første:

- 1) Sfære: offentlig eller privat samtale, svarende til formel eller uformel kommunikation
- 2) Rolle: hvilken rolle spiller man i samtalen: er man i en overordnet/underordnet position – er man nabo- ven- familiemedlem, underviser etc.
- 3) Her kan man modificere sine ytringer i forhold til om det drejer sig om formel eller uformel kommunikation og i relation til afsenders position. Man kan bl.a. anvende såkaldte **nedtonere** for at undgå ansigtstab hos afsender.

"Nedtonere er sproglige elementer, som har til formål at få modparten til at blive mere positiv stemt over for en ytring som den sproghandlende formoder, at modtageren vil stille sig modstræbende overfor. Nedtonere er et vigtigt element i at bevare modtagerens 'face' "

(Anne Maria Lassen, *Sprog i brug* 2012)

◦◦◦ fortsætter side 28.



◦◦◦ fortsat fra side 27.

Nedtonere er typisk: spørgeform, negation, brug af modalverber, adverbier der modificerer: vel, nok, godt, lige, bare

Eksempler:

- Du kunne vel ikke lige gå ned med skraldespanden?
- Kunne du ikke lige hjælpe mig med den her opgave?

Optionere : Kan bruges i forbindelse med at vække begejstring, harme eller andre stærke følelser. Adverbialer (simpelthen, totalt) adjektiviske præfikser: mega-, herre-, slang/bandesproggentagelser, retoriske spørgsmål.

Eksempler:

- Kunne du måske tænke dig at stå i den situation her??
- Det er simpelthen for dårligt, at du gør det der.
- Jeg kan for pokker ikke se, hvad det har med sagen at gøre.

I forhold til samtale er også gambitter helt centrale.

- De er med til at regulere replikskiftet og skabe kohærens mellem taleturene.
- Der findes som bekendt adskillige forskellige kategorier:
- Diskursregulerende gambitter, gambitter til emneskift, uopfordrede talebidrag
- Adversativ feedback
- Introducerende emneskift
- Reintroducerende emneskift
- Gambitter der viser reaktion, at man lytter til modtageren

Jeg vil ikke gå nærmere ind på de forskellige kategorier her, men kun gøre opmærksom på, at der burde undervises i som minimum: anmodning om at tage ordet, beholde taleretten, overtage taleretten, forskellige feedback-teknikker. Didaktisk kan det gøres ved at udarbejde forskellige

LITTERATUR

Lone Ambjørn: *Talt interaktion i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv* (PURE, AU's forskningsdatabase, 2001)

John E. Andersen: *Sprog handlinger- på dansk*. Dansk lærerforening 1989.

Anna Maria Lassen: *Sprog i brug*. Systime 2012.

Bekendtgørelse af 15/12 om danskuddannelse til voksne udlændinge. Undervisningsministeriet 2017

Bedømmelsesvejledning til Prøve i Dansk 3. Udlændinge- og integrationsministeriet 2017

Kommunikativ sprogfærdighed. UVM, Styrelsen for Undervisning og kvalitet, 2015.

sæt samtalekort inden for de forskellige kategorier. Fx. feedback-udtryk som: "OK, javel, det siger du ikke, tak for kaffe, hold nu op, nej hvor fedt " osv.

Sammenfattende kan man sige, at forskningen i mundtligt pragmatisk sprog kun er i sin spæde begyndelse, og at det både af hensyn til krav i bekendtgørelsen for danskuddannelse for voksne udlændinge og for hurtig integration i en social, eventuel arbejdsmæssig sammenhæng er nødvendigt, at arbejde ikke kun med talesprog, men også med SAM-talesprog. Uanset hvilket fagsprog der er behov for på en given arbejdsplads, vil det være et generelt krav at kunne kommunikere og indgå relationer.

Derudover ser det ud til, at didaktikken igen vil få en større plads i dansk som andetsprog for voksne, idet der vil være behov for, at sprogbehovsanalyser igen kommer i fokus i forbindelse med afdækning af, hvilket fagsprog der er behov for, at en aktuel kursist skal lære på en arbejds- eller en praktikplads. Men det må være et emne for en fremtidig artikel.

